

# Bildungs- und Kulturkritik und Adoleszenzproblematik in Schulgeschichten um die Jahrhundertwende

Inaugural-Dissertation  
zur Erlangung der Doktorwürde  
der  
Philosophischen Fakultät  
der  
Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität  
zu Bonn

vorgelegt von

Hyeseon Shin

aus  
Seoul, Südkorea

Bonn, 2013

Gedruckt mit der Genehmigung der Philosophischen Fakultät  
der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn

**Zusammensetzung der Prüfungskommission:**

Prof. Dr. Kerstin Stüssel

*(Vorsitzende)*

Prof. Dr. Jürgen Fohrmann

*(Betreuer und Gutachter)*

Prof. Dr. Rainer Kolk

*(Gutachter)*

PD. Dr. Jürgen Brokoff

*(weiteres prüfungsberechtigtes Mitglied)*

Tag der mündlichen Prüfung: 07.11.2012

## DANKSAGUNG

Die vorliegende Arbeit wurde im Wintersemester 2012/2013 von der Philosophischen Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn als Dissertation angenommen. An dieser Stelle richte ich meinen Dank an all diejenigen, die mich bei der Fertigstellung der vorliegenden Arbeit unterstützt haben.

Mein ganz besonderer Dank gilt meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Jürgen Fohrmann, der mich während der Erstellung der Arbeit in vielfältiger Weise unterstützt und über den gesamten Zeitraum stets mit Geduld und Umsicht betreut hat. Außerdem spreche ich meinen Dank an Herrn Prof. Dr. Rainer Kolk aus, sowohl für die zügige Erstellung des Zweitgutachtens als auch für seine konstruktiven Anregungen.

Sehr verbunden bin ich der Kim Hee-Kyung Scholarship Foundation for European Humanities, Seoul/Südkorea, die mir ein großzügiges und langjähriges Stipendium gewährt hat. Zu größtem Dank bin ich deren Direktorin Frau Prof. Dr. Chung-Ok Kim verpflichtet für ihre umfangreiche Unterstützung und das in mich gesetzte Vertrauen.

Für die Durchsicht und Korrektur des gesamten Manuskriptes bedanke ich mich bei Dr. Angelika Brauchle, Dr. Stefan Müller, Rosemarie Zink, und bei Stefanie Schmieding für das Lektorat.

Überaus dankbar bin ich meiner Familie, meinen Freunden und den Mitgliedern der Handok Christengemeinde Bonn. Ohne ihre Geduld, Liebe und ihren motivierenden Zuspruch wäre ein Gelingen dieser Arbeit wohl kaum vorzustellen.

Ich lobe den Herrn, der mich beraten hat.

PSALM 16,7

Was du dir vornimmst, läßt ER dir gelingen,  
und das Licht wird auf deinen Wegen scheinen.

HIOB 22,28

# Bildungs- und Kulturkritik und Adoleszenzproblematik in Schulgeschichten um die Jahrhundertwende

## **I. Einleitung**

		Seite
1.	Historischer, sozialer und kultureller Hintergrund	
1.1.	Der Nationalstaat als Schulherr .....	1
1.2.	Sezession im Bürgertum .....	5
1.2.1.	Krisenbewusstsein und Kritik der Bildungsbürger.....	5
1.2.2.	Reformerische Selbstthematisierungen des Bürgertums .....	11
	A. Lebensreformbewegung .....	11
	B. Jugendbewegung .....	14
	C. Pädagogische Reformbewegung .....	15
	a. Pädagogik ‚vom Kind aus‘ .....	16
	b. Kunsterziehungsbewegung .....	17
	c. Arbeitsschulbewegung .....	20
	d. Landerziehungsheimbewegung .....	21
	e. Fazit: Die Ambivalenz der Reformpädagogik .....	23
1.3.	Prolegomena zur Untersuchung	
1.3.1.	Adoleszenz: Die ‚moderne Jugend‘ .....	25
1.3.2.	Vorstellung der drei Schulgeschichten und Aufbau der Untersuchung..	29

## **II. Kontrapunkt zwischen Bildungs- und Kulturkritik und Adoleszenzproblematik in Schulgeschichten**

1.	<i>Hermann Hesse: Unterm Rad</i>	
1.1.	Die verfallenen Bildungsideen und Bildungskritik.....	32
1.1.1.	Soziale Logik der Vätergeneration.....	32
1.1.2.	Verfall des Bildungsideals: von der ‚Philo-logia‘ zur ‚Philo-profit‘ .....	40
1.2.	Selbstbehauptung des Jugendlichen.....	47
1.2.1.	Jugend im »Schauspiel des Kampfes zwischen Gesetz und Geist«.....	47
1.2.2.	Jugendbewegung und Hermann Hesse.....	53
1.3.	Übergangserfahrung der Jugendlichen.....	60
1.3.1.	Jugend in der ‚Frühadoleszenz‘ .....	60
1.3.2.	Identitätsbildung und Identitätsdiffusion in der ‚Frühadoleszenz‘ .....	69

<b>2.</b>	<b><i>Robert Musil: Die Verwirrungen des Zöglings Törleß</i></b>	
2.1.	Bildungskritik: Die Schulklasse als Miniaturstaat.....	81
2.1.1.	Kadettengeschichte .....	82
2.1.2.	Schulkritik: Schulerziehung ohne ‚Leben‘ .....	92
2.2.	Demonstration der Macht .....	99
2.2.1.	Macht und Gewalt .....	100
2.2.2.	Literarische Zeitdiagnostik .....	105
2.3.	Adoleszenter Entwicklungsspielraum .....	110
2.3.1.	Törleß in der ‚eigentlichen Adoleszenz‘ .....	112
2.3.2.	Orientierungsproblem in der Adoleszenz .....	122
<b>3.</b>	<b><i>Heinrich Mann: Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen</i></b>	
3.1.	Die Schulgeschichte als eine »innere Zeitgeschichte« des deutschen Kaiserreichs.....	131
3.1.1.	Ein lächerlicher Schultyrann? .....	131
3.1.2.	Das autoritäre Bildungskonzept und der Schulunterricht als Ideo- logisierungsmittel in der wilhelminischen Ära.....	136
3.2.	Die literarische Negation der bürgerlichen Gesellschaft .....	143
3.2.1.	Unrat, Abbild des entstellten Philologen.....	147
3.2.2.	Gesellschaftskritik.....	153
3.3.	Adoleszenz als dynamisches Konzept .....	161
3.3.1.	Der Wandlungsprozess Unrats in der ‚Spätadoleszenz‘.....	161
3.3.2.	Die ‚verlängerte Adoleszenz‘ des Dilettanten um die Jahrhundert- wende .....	175
<b>III.</b>	<b>Die moderne Jugend: Adoleszenz als Prisma der Facetten der Moderne</b>	
1.	Die Schulgeschichte als literarische Selbstreflexion der Jahrhundert- wende.....	185
2.	Adoleszenz als lebendige Metapher für das facettenreiche Gesicht der Moderne.....	193
<b>IV.</b>	<b>Schluss: Adoleszenz als Entwurf der Moderne.....</b>	<b>209</b>
<b>V.</b>	<b>Siglen und Literaturverzeichnis.....</b>	<b>211</b>

## **I. Einleitung**

### **1. Historischer, sozialer und kultureller Hintergrund**

#### **1.1. Der Nationalstaat als Schulherr**

Nach der Gründung des Deutschen Kaiserreichs, insbesondere nach Bismarcks Abgang 1890, erlebte die deutsche Gesellschaft »einen beispiellosen und – gemessen an der relativ kurzen Zeit – rapiden Umwandlungsprozess«.<sup>1</sup> Das Kaiserreich als ein Nationalstaat war in dieser Zeit von Bevölkerungswachstum, Industrialisierung und Urbanisierung geprägt. Zwischen 1890 und 1913 nahm die Bevölkerung um 36 % zu. Dies stellte eine merkliche ‚Bevölkerungsexplosion‘ dar.<sup>2</sup> Gegen die Jahrhundertwende stieg somit die Quote der jungen Leute unter 30 Jahren auf 60 %.<sup>3</sup> Vor dem Ersten Weltkrieg war die Deutsche Nation ausdrücklich »ein junges Land«.<sup>4</sup> Die industriellen Entwicklungen, vor allem in der Elektrotechnik, verwandelten aber nicht nur die äußere, sondern auch die innere Welt der Menschen. Durch die neuen Erfindungen und Entwicklungen im Bereich der Mobilität sowie der kommunikativen Medien änderten sich »das Verhältnis von Raum und Zeit« und folglich auch »die Wahrnehmung von Distanzen«.<sup>5</sup> Räumliche Entfernungen verkürzten sich aufgrund einer Verknappung von Zeit. Auch das Wachstum der deutschen Großstädte stieg exponentiell an. Die Reichshauptstadt Berlin beispielsweise wurde um 1900 zu einer Metropole Europas mit 2,5 Millionen Einwohnern, die »gegenüber London und Paris aufgeholt und Wien an Größe und ökonomischer Ausstrahlungskraft bereits hinter sich gelassen hat «.<sup>6</sup> Die Industrialisierung und die Urbanisierung führten mit ihrem dynamischen Tempo

---

<sup>1</sup> Klaus Vondung: Zur Lage der Gebildeten in der wilhelminischen Zeit. In: Das wilhelminische Bildungsbürgertum. Hg. v. Klaus Vondung. Göttingen 1976. S. 20.

<sup>2</sup> Vgl. Klaus Vondung: Zur Lage der Gebildeten in der wilhelminischen Zeit. S. 20.

<sup>3</sup> Vgl. Dorothee Kimmich/Tobias Wilke: Einführung in die Literatur der Jahrhundertwende. Darmstadt 2006. S. 30.

<sup>4</sup> Hans-Ulrich Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bd.3. Von der »Deutschen Doppelrevolution« bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges 1849-1914. München 1995. S. 489. Vgl. auch Detlev J. K. Peukert: »Mit uns zieht die neue Zeit ...« Jugend zwischen Disziplinierung und Revolte. In: Jahrhundertwende. Der Aufbruch in die Moderne 1880-1930. Bd. I. Hg. v. August Nitschke u. a. Reinbeck bei Hamburg 1990. S. 184f.

<sup>5</sup> Dorothee Kimmich/Tobias Wilke: Einführung in die Literatur der Jahrhundertwende. S. 19. »Die Erfindungen von Telegraph, Telephon, elektrischem Licht, Straßenbeleuchtung, elektrischen Straßenbahnen, Elektromotoren etc. haben das Leben besonders in den Großstädten Europas stark beeinflusst.«

<sup>6</sup> Ebd. S. 19f. Bei der Reichsgründung 1871 hatte Berlin lediglich 800.000, um 1900 schon 2,5 und gegen 1920 bereits 4 Millionen Einwohner.

nicht nur zu Veränderungen der Verhältnisse unter den Menschen, d. h. zwischen den Massen oder zwischen den Individuen, sondern zugleich auch zu Veränderungen der Wahrnehmung des Subjekts selbst. Diese Erfahrungen und Wahrnehmungen im Diskurs der Moderne werden in der Literatur sowie in der Wissenschaft vielfach reflektiert.<sup>7</sup>

Vor diesem Hintergrund erwies die neugegründete Nation »einerseits in ihrer Industriewirtschaft, ihren großen Städten, ihren Hochschulen, ihrer Sozialpolitik unleugbar ein Muster an Modernität«, aber andererseits befand sie sich »unter den spannungsreichen Widersprüchen, die durch die Vorherrschaft ihrer traditionellen Machteliten, durch die Obrigkeitspolitik und Untertanenmentalität, durch das erstarrende politische Ordnungsgefüge hervorgerufen wurden«. <sup>8</sup> In diesem Zusammenhang ist die ‚Ambivalenz der deutschen Nation‘ bemerkenswert, die als »unleugbarer Fortschritt einer über lange Zeit hinweg durchgesetzten partiellen Modernisierung einerseits und der Beharrungspolitik andererseits« charakterisiert wird. Hierfür fungierte das Bildungssystem als ein bedeutendes Steuerungsmittel. Für die Beherrschung und die Steuerung der Menschen brauchte der National- und Militärstaat ein neues Bildungsideal. Der Staat wurde »zum Schulherrn«. <sup>9</sup> Zwar wurde er schon im 19. Jahrhundert, nach Hegels Wort über Preußen, »als geistige und sittliche Potenz, also selbst als das höchste kollektive Produkt der Bildung« begriffen, das »zwischen Menschheit und Individuum die integrative Mitte« <sup>10</sup> formt. Diese Programmatik gewinnt nun jedoch an tieferer Bedeutung für die Machterhaltung und -verstärkung sowie für die »Bewältigung der Integrationskrise« <sup>11</sup> der neuen Reichsnation. Dementsprechend akzentuieren sich »die Sonderstellung und die sozialisierende Macht des Militärs«, weil die Auffassung von Militarismus aufgrund des vaterländisch-nationalpolitischen Gedankens sich gegen »eine die Industrialisierungs- und Urbanisierungsprozesse begleitende und

---

<sup>7</sup> Vgl. Kimmich/Wilke: Einführung in die Literatur der Jahrhundertwende. S. 22.

<sup>8</sup> Hans-Ulrich Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. S. 489.

<sup>9</sup> Klaus-Ernst Jeismann: Zur Bedeutung der Bildung im 19. Jahrhundert. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd.3. Hg. v. K.-E. Jeismann u. a. München 1987. S. 4.

<sup>10</sup> Ebd. Der Staat wurde als »moralische Kraft[]« und »als Zentrum des politischen und irdischen Wertsystems« legitimiert.

<sup>11</sup> Hans-Ulrich Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. S. 1192.

überaus gefürchtete fundamentale ‚Demokratisierung‘<sup>12</sup> richtete. Die Reichsgründung wurde mit ‚Eisen und Blut‘ durchgeführt, demnach rückte »das Militär nicht nur an die Spitze der Prestigeskala [...], sondern [»durchdrang«] mit seinen Wert- und Ehrvorstellungen, seinen Denk- und Verhaltensweisen die ganze Gesellschaft«.<sup>13</sup> Die Verherrlichung des Militärischen begünstigte eine konservative, chauvinistische und nationalistische Gesinnung im Alltagsleben, sodass militärische Umgangsformen als vorbildliches Verhalten immer beliebter wurden, etwa »Befehl und Gehorsam, Disziplin, Schneidigkeit und ein ‚zackiger‘ Sprachgestus«.<sup>14</sup> Solcherlei Wertschätzung des militarisierten Alltags wurde vor allem den Schulen und den Gymnasien durch die nationalistisch gesteuerte Bildungspolitik eingepflegt. Die jungen Deutschen als Träger der künftigen deutschen Gesellschaft sollten die »national denkenden und fühlenden Menschen«<sup>15</sup> sein, so zumindest glaubte Kaiser Wilhelm II. Demnach wurde die Militarisierung von Schul- und Bildungsinstitutionen in der wilhelminischen Ära verstärkt. Die »bewaffnete«<sup>16</sup> Staatsmacht entfaltete ihre militärischen Führungsprinzipien durch »Einimpfung der Elemente der körperlichen und namentlich der geistigen Kriegserziehung, um die Gewöhnung an Zucht, Pflichttreue, Ordnung und Selbstlosigkeit, mit einem Wort: um die Herausbildung des Knaben zu einem tüchtigen Mitbürger des Volkes in Waffen, des nationalen Staates und Heeres«<sup>17</sup> zu befördern. Die durch den »Gesinnungsmilitarismus und ‚Läuterungssinn‘ des Krieges«<sup>18</sup> ausgebildeten und

---

<sup>12</sup> Christa Berg/Ulrich Herrmann: Einleitung. Industriegesellschaft und Kulturkrise. Ambivalenzen der Epoche des Zweiten Deutschen Kaiserreichs 1870-1918. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. IV 1970-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. Hg. v. Christa Berg. München 1991. S. 12.

<sup>13</sup> Hans-Ulrich Wehler: Das deutsche Kaiserreich 1871-1918. Göttingen 1994. S. 158.

<sup>14</sup> Christa Berg/Ulrich Herrmann. S. 13. »Die beklemmend-groteske Militarisierung des Alltagslebens erreichte die Kinderstube mit Soldatenspiel, Zinnsoldaten, Kanonen, ganzen Garnisonen in Kleinform. [...] In der Schule trug man Schülmützen und Uniformen, wurde das Exerzieren der Soldaten nachgeahmt.«

<sup>15</sup> Frank-Michael Kuhlehn: Schulen, Hochschulen, Lehrer. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. IV. 1970-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. Hg. v. Christa Berg. München 1991. S. 183.

<sup>16</sup> Heinz Stübgen: Der Einfluß des Militärs auf Schule und Lehrerschaft. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. IV 1970-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. Hg. v. Christa Berg. München 1991. S. 516.

<sup>17</sup> Bg: Ueber militärische Jugenderziehung. In: Militär-Wochenblatt 78. 1893. S. 146. Hier zitiert nach Heinz Stübgen: Der Einfluß des Militärs auf Schule und Lehrerschaft. In: Berg 1991. S. 516.

<sup>18</sup> Christa Berg/Ulrich Herrmann. S. 14. Diese Kriegsbegeisterung verbreitete sich nicht nur unter den konservativen, sondern auch unter den liberalen, reformpädagogischen, sogar den sozialistischen und pazifistischen »Geistesgrößen«. Dafür zeigt Christa Berg als ein Beispiel



beeinflussten Jugendlichen meldeten sich »bei Kriegsausbruch in so großer Zahl [...] als Kriegsfreiwillige«<sup>19</sup> und schworen bereitwillig »für Kaiser und Reich, für König und Vaterland«<sup>20</sup> in den Tod zu gehen.

In diesem Kontext kann die »Schule der Untertanen« mit ihren vielfältigen »Verordnungen und Anweisungen« als die »Indienstnahme der Schule durch den Obrigkeitsstaat«, <sup>21</sup> angesehen werden. Hierbei wurde der Ruf nach »bildungspolitische[r] Loyalitätsbeschaffung bei den Untertanen bzw. Staatsbürgern«<sup>22</sup> vom Kaiser selber oder im Namen des Staats durchgesetzt: »Die Schule sollte sozial disziplinieren, konservativ-monarchisch und bürgerlich prägen und binden, antisozialdemokratisch vor allem, sie sollte Pflicht und Gehorsam, die ‚richtige‘ Gesinnung und Loyalität verbreiten und festigen, sollte die Zöglinge gegen Systemkritik immunisieren, die soziale Differenzierung der Gesellschaft legitimieren. Und die Lehrer sollten entsprechend ausgerichtet und notfalls diszipliniert werden.«<sup>23</sup> Alles in allem sei es nicht umstritten, dass die Schule eine Gesinnung der Loyalität gegenüber der staatlichen wie gesellschaftlichen Ordnung erzeugen sollte.<sup>24</sup> Dennoch thematisiert Nipperdey nicht nur die autoritäre Seite der Schulen des Kaiserreichs, sondern auch den »Ausbau der Schulen und ihre Modernisierung«: Die Schule in dieser Zeit sei nicht nur eine Schule der Obrigkeit oder der Untertanen, sondern zugleich Schule einer modernen Industriegesellschaft und eines legislativen Staates. Dies solle im modernen Schul- und Kulturstaat des 19./20. Jahrhunderts, auch für die Beamten, eine Selbstverständlichkeit gewesen sein. Insofern sei es

---

die tragische Geschichte der Familie von Käthe Kollwitz, »die für ihren Sohn bei dem andersdenkenden Ehemann um Verständnis und um die Zustimmung bittet, sich als Kriegsfreiwilliger vorzeitig melden zu dürfen. Dieser Sohn fällt gleich in den ersten Kriegswochen. Käthe Kollwitz, voller Schmerz und Schuldgefühle, wird vom Thema ‚Krieg‘ ihr Leben lang nicht mehr losgelassen.« Berg. 1991. S. 15.

<sup>19</sup> Christa Berg: Militär und Militarisation. In: Berg. 1991. S. 501.

<sup>20</sup> Heinz Stübiger: Der Einfluß des Militärs auf Schule und Lehrerschaft. S. 518.

<sup>21</sup> Thomas Nipperdey: Deutsche Geschichte 1866-1918. Arbeitswelt und Bürgergeist. München 1990. S. 537.

<sup>22</sup> Hans-Ulrich Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. S. 1191.

<sup>23</sup> Thomas Nipperdey: Deutsche Geschichte 1866-1918. S. 537.

<sup>24</sup> Vgl. Ebd. Vor allem vertritt Wehler unter der Überschrift »Die Matrix der autoritären Gesellschaft: Sozialisationsprozesse und ihre Kontrolle« diese Auffassung: »Die Schulpädagogik wurde, nachdem sie schon jahrzehntelang unter massivem Druck gestanden hatte und ihre Entliberalisierung weit vorangeschritten war, durch diese neue Pflicht der ‚politischen Bildung‘ (wie man damals zu sagen begann) nicht in Verlegenheit gebracht. Sie nahm im Gesinnungsunterricht diese Direktion auf und übersetzte sie in einen Tugendspiegel (Fleiß und Gottesfurcht, Gehorsam und Treue usw.), den sie mit den gottlosen, aufrührerischen Wühlereien der ‚vaterlandslosen Gesellen‘ plakativ kontrastieren konnte«. Hans Ulrich-Wehler: Das deutsche Kaiserreich 1871-1918. S. 122ff.

offensichtlich, dass berufliche Arbeitstüchtigkeit, intellektuelle Fähigkeiten und Wissen für die moderne Gesellschaft bei den politisch-gesellschaftlichen Begründungen »unverzichtbar« wären.<sup>25</sup> Dabei verweist Nipperdey auf »das konservative Dilemma«, d. h. »modernisieren zu müssen, aber die Folgen der Modernisierung auch begrenzen, einhegen, und einbinden zu wollen«.<sup>26</sup> Unter diesen »antagonistischen Widersprüchen«<sup>27</sup> verschärfte sich das Krisenbewusstsein und daraus resultierende kritische Reaktionen waren in der Gesellschaft, vor allem unter den Bildungsbürgern, weit verbreitet.

## **1.2. Sezession im Bürgertum**

### **1.2.1. Krisenbewusstsein und Kritik der Bildungsbürger**

Durch die rapide Industrialisierung, die Urbanisierung und das Bevölkerungswachstum zeitigte der soziale Wandel nicht nur Fortschritte, sondern es kam auch zu vielfältigen Problemen in der wilhelminischen Gesellschaft. Die bisherigen Lebens- und Arbeitsbedingungen veränderten sich, und somit war die Existenz der Menschen der Destabilisierung und Desorientierung einer sich modernisierenden Gesellschaft ausgeliefert. Um die Jahrhundertwende erhöhten sich die skeptischen »Stimmen der Zivilisations- und Kulturkritik, die Ansätze von Lebensreform des Aufbruchs neuer Bewegungen.«<sup>28</sup>

Bereits kurz nach der Reichsgründung hatten Friedrich Nietzsche und andere Kulturphilosophen Kritik an Bildung und Kultur der deutschen Gesellschaft vorgebracht, und ihre Einflüsse traten seit den 90er Jahren in der Kulturszene der wilhelminischen Gesellschaft maßgeblich zutage.

In seiner Vortragsreihe im Winter 1871/72 in Basel *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten* kritisierte Friedrich Nietzsche das zeitgenössische Bildungssystem und die Bildungsidee vehement. Er wies auf die »Signatur« hin, die er in den

---

<sup>25</sup> Thomas Nipperdey: Deutsche Geschichte 1866-1918. S. 537.

<sup>26</sup> Thomas Nipperdey: Deutsche Geschichte 1866-1918. S. 537f.

<sup>27</sup> Quellen zur Geschichte der Erziehung. Ausgew. und bearb. v. Karl-Heinz Günther u. a. Berlin 1959. S. 407.

<sup>28</sup> Berg/Herrmann. S. 3.

»lebhaft und zudringlich sich bewegenden Bildungs- und Erziehungsfragen«<sup>29</sup> zu erkennen glaubte. Dabei stellte er die damaligen »zwei Hauptrichtungen« infrage, die entgegengesetzt zu sein schienen, aber gleich verderblich auf die Gegenwart der Bildungsanstalten wirkten:

»[E]inmal der Trieb nach möglichster **Erweiterung** und **Verbreitung** der Bildung, dann der Trieb nach **Verringerung** und **Abschwächung** der Bildung selbst. Die Bildung soll aus verschiedenen Gründen in die allerweitesten Kreise getragen werden [...]. Die andere muthet dagegen der Bildung selbst zu, ihre höchsten, edelsten und erhabensten Ansprüche aufzugeben und sich im Dienst irgendeiner anderen Lebensform, etwa des Staates, zu bescheiden.«<sup>30</sup>

Anknüpfend an diese bildungs- und kulturkritische Ansicht warnte er in seiner Veröffentlichung *Unzeitgemäße Betrachtungen* 1873 sein Volk davor, dass der deutsche Sieg über Frankreich »in eine völlige Niederlage« gewandelt werden könne, sogar »**in die Niederlage, ja Exstirpation des deutschen Geistes zu Gunsten des deutschen Reiches**«. <sup>31</sup> Er polemisierte insbesondere gegen die »Wahne des Bildungsphilisters«, durch den dieser »überall Gebildete seiner Art vorfindet, und alle öffentlichen Institutionen, Schul-, Bildungs- und Kunstanstalten gemäss seiner Gebildetheit und nach seinen Bedürfnissen eingerichtet sind«. <sup>32</sup> Schlimmer noch sei, dass das »gleichförmige Gepräge aller **Gebildeten** auf eine Stileinheit der deutschen Bildung, [sowie] Kultur«<sup>33</sup> schließen lasse. Zudem sei das Ziel der »von diesem falschen und unfruchtbaren Begriffe der Cultur« ausgehenden deutschen Jugenderziehung gar nicht »der freie Gebildete«, sondern »der Gelehrte«, der »zwar der möglichst früh nutzbare wissenschaftliche Mensch« ist, aber der sich fern vom ‚Leben‘ hält. <sup>34</sup> Laut Nietzsche besagt »jener eintönige Kanon«:

---

<sup>29</sup> Friedrich Nietzsche: Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten. In: Ders. Werke. Kritische Gesamtausgabe. Hg. v. Giorgio Colli und Mazzino Montinari. III. Abt., Bd.II. Berlin, New York 1973. S. 159.

<sup>30</sup> Friedrich Nietzsche: Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten. S. 159. [Hervorhebung im Original]

<sup>31</sup> Friedrich Nietzsche: *Unzeitgemäße Betrachtungen*. In: Ders.: Werke. Kritische Gesamtausgabe. Hg. v. Giorgio Colli und Mazzino Montinari. III. Abt., Bd.I. Berlin/New York 1972. S. 156.

<sup>32</sup> Friedrich Nietzsche: *Unzeitgemäße Betrachtungen*. S. 161.

<sup>33</sup> Friedrich Nietzsche: *Unzeitgemäße Betrachtungen*. S. 161.

<sup>34</sup> Friedrich Nietzsche: *Unzeitgemäße Betrachtungen*. S. 322.

»[D]er junge Mensch hat mit einem Wissen um die Bildung, nicht einmal mit einem Wissen um das Leben, noch weniger mit dem Leben und Erleben selbst zu beginnen. Und zwar wird dieses Wissen um die Bildung als historisches Wissen dem Jüngling eingeflösst oder eingerührt; das heisst, sein Kopf wird mit einer ungeheuren Anzahl von Begriffen angefüllt, die aus der höchst mittelbaren Kenntnis vergangener Zeiten und Völker, nicht aus der unmittelbaren Kenntnis vergangener Zeiten und Völker, nicht aus der unmittelbaren Anschauung des Lebens abgezogen sind.«<sup>35</sup>

In der wilhelminischen Ära, wie sie Nipperdey auffasst, sei die Schule »ein wesentlicher Teil der politisch-sozialen wie der kulturell-moralischen Ordnung« gewesen.<sup>36</sup> Deswegen richtete sich die damalige Kulturkritik sehr häufig auf Schulerziehung, Methoden und Inhalte des Unterrichts, und auch auf das Bildungsbürgertum, die ‚Gebildeten‘, sowie das verfallene humanistische Bildungsideal. In diesem Blickwinkel überschneiden sich Kulturkritik und Bildungskritik. Neben Nietzsche gab es auch weitere Personen, wie etwa Julius Langbehn und Paul de Lagarde, die in dieser Zeit markant Kritik an Kultur, Bildung, Wissenschaft und Menschheit, im wahrsten Sinne ‚Kulturkritik‘ übten. In erster Linie war es Kritik »gegen den Zustand des geistigen, politischen und sozialen Lebens insgesamt«.<sup>37</sup> Julius Langbehn und Paul de Lagarde wurden später als die antisemitischen »Hauptprotagonisten der neokonservativen Kulturkritik« und »Schwarmgeister« bezeichnet, die »in ähnlich krausen Wendungen und mit Hilfe desselben ideologischen Gebräus die Zukunftsvision eines ‚Dritten Reiches‘ der arischen Deutschen«<sup>38</sup> entwerfen würden.

Im Jahr 1890 erschien das umfangreiche Erfolgsbuch *Rembrandt als Erzieher*; Von

---

<sup>35</sup> Friedrich Nietzsche: Unzeitgemäße Betrachtungen. S. 323.

<sup>36</sup> Thomas Nipperdey: Deutsche Geschichte 1866-1918. Arbeitswelt und Bürgergeist. S. 531.

<sup>37</sup> Gerhard Kluchert hinterfragt, warum diese Kritik, die eigentlich sehr divergente »philosophische[] und weltanschauliche[] Positionen« verbarg, »gemeinhin unter der nicht ganz treffenden Bezeichnung, ‚Kulturkritik‘« zusammengefasst wird. In der Tat werden die gesellschaftskritischen Anschauungen von Nietzsche, Langbehn und Lagarde in der Forschungsliteratur fast immer zusammen beleuchtet. Obwohl diese Bezeichnung innerhalb diesen Kontexten eher pauschal benutzt wird, handelt es sich jedoch um »ein sehr heterogenes Phänomen«. Hellmut Becker/Gerhard Kluchert: Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik. Stuttgart 1993. S. 110 und 429. Georg Bollenbeck versucht in seiner umfangreichen Monographie das Deutungsmuster ‚Bildung‘ und ‚Kultur‘ in jeweiliger sozialer Verwendungsgeschichte darzustellen. In dieser Forschung hat der Autor die »unterschiedliche Niveaus und Haltungen« dieser »pessimistische[n] Kulturkritik« erläutert. Georg Bollenbeck: Bildung und Kultur. Glanz und eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt a. M. und Leipzig 1994. S. 278ff.

<sup>38</sup> Hans-Ulrich Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. S. 748f.

*einem Deutschen* des Kunsthistorikers Julius Langbehn. Er beklagte: »Es ist nachgerade zum öffentlichen Geheimnis geworden, dass das geistige Leben des deutschen Volkes sich gegenwärtig in einem Zustand des langsamen, Einige meinen auch des rapiden Verfalls befindet«. <sup>39</sup> Er übte Kritik am Rationalismus und an der Verwissenschaftlichung der Bildung und verkündete den Niedergang der deutschen Kunst, deutschen Wissenschaft, deutschen Politik, deutschen Bildung und deutschen Menschheit, <sup>40</sup> so die Überschriften der einzelnen Kapitel. Schuld sei »die abstrakte, zergliedernde, alle schöpferischen Kräfte abtötende Wissenschaft«. <sup>41</sup> »Trotz der wirren, unklaren Formulierungen« war seine Absicht offensichtlich: Seine Klage richtete sich gegen »Intellektualismus und Wissenschaft« und »moderne Kultur«, hingegen pries er »das ‚freie‘ Individuum sowie den wahren deutschen Aristokraten« und versuchte, »die Vergangenheit wiederzubeleben«. <sup>42</sup> Darin galt ihm Rembrandt als Mensch, Maler und Genie als »das große Vorbild für eine Erneuerung der deutschen Kultur«. <sup>43</sup> Obwohl seine Entfaltung des Arguments in diesem Buch »umfangreich, apodiktisch, emotional und unsystematisch« <sup>44</sup> war, entfachten sich durch »gefühlsmäßige Abneigungen und Vorlieben« und »gedankliche Assoziation von vielen« <sup>45</sup> impulsive Diskussionen. Darüber hinaus wirkte es sich »mit dem begeisterten Aufschwung« <sup>46</sup> auf die deutsche Jugendbewegung, besonders auf die Kunsterziehungsbewegung, aus.

Der andere Kulturphilosoph, Paul de Lagarde, der großen Einfluss auf Langbehn's Buch hatte, entfaltete mit »prophetischem Gestus« und »düsterer Tonlage« <sup>47</sup> seine kulturpessimistischen Auffassungen. Lagarde war Professor für orientalische Sprachen in Göttingen. Neben seiner wissenschaftlichen Arbeit verfolgte er die Gründung einer bizarren deutschen Nationalreligion »als Antwort auf die Sinnkrise

---

<sup>39</sup> Julius Langbehn: Rembrandt als Erzieher. Leipzig 1909. S. 1.

<sup>40</sup> Julius Langbehn: Rembrandt als Erzieher; Vgl. Wolfgang Scheibe: Die reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Weinheim/Basel 1980. S. 6.

<sup>41</sup> Becker/Kluchert: Die Bildung der Nation. S. 109.

<sup>42</sup> Fritz Stern: Kulturpessimismus als politische Gefahr. Eine Analyse nationaler Ideologie in Deutschland. München 1986. S. 128.

<sup>43</sup> Wolfgang Scheibe: Die reformpädagogische Bewegung 1900-1932. S. 6.

<sup>44</sup> Ebd. S.6.

<sup>45</sup> Helmut Becker/Gerhard Kluchert: Die Bildung der Nation. S. 110.

<sup>46</sup> Fritz Stern: Kulturpessimismus als politische Gefahr. S. 127.

<sup>47</sup> Ulrich Sieg: Deutschlands Prophet. Paul de Lagarde und die Ursprünge des modernen Antisemitismus. München 2007. S. 10.

der Gegenwart«, die heute als Ursprung des modernen Antisemitismus <sup>48</sup> gilt. In den *Deutschen Schriften*, die er 1878 erstmals in einer zeit- und kulturkritischen Aufsatzsammlung zusammenstellte, wandte er sich gegen »Industrialisierung, Urbanisierung und Bürokratisierung«. <sup>49</sup> Sie enthielten pädagogische Stellungnahmen, »die einerseits konservativ-nationale Züge [...], andererseits eine realistische Einstellung und ein[en] Reformwille[n] im Blick auf die zukünftigen Aufgaben«<sup>50</sup> zum Ausdruck brachten. Er war der festen Überzeugung, dass eine Wiedergeburt Deutschlands nur durch »eine nationale Religion, ein[en] germanisch-christliche[n] Glaube[n]« <sup>51</sup> vollbracht werden könne. Im Hinblick auf die Bildungskritik warf er in seiner Veröffentlichung *Über die Klage, daß der deutschen Jugend der Idealismus fehle* dem Bildungsidealismus seiner Zeit in dessen historischem Charakter vor: Es seien allein »geschichtliche[] Ideale«, d. h. die reine »Verherrlichung der Vergangenheit« und nicht gegenwärtige Ideale, welche mit »den heutigen Menschen, ihre[r] Wesensart und ihren Zielen«<sup>52</sup> übereinstimmen würden. Zudem führe die wilhelminische »sogenannte Erziehung« der Jugend als Ideal zur »volle[n] Barbarei [ihrer] Museen«, die »gebildete Menschen dem gebildeten Vieh überlassen«<sup>53</sup> könne.

»[N]ur mit der Verschärfung, daß in den Museen die äußere Not des Raummangels zwingt, in benachbarte Zimmer, sekundenweit voneinander, zu verstauen, was sich innerlich ausschließt, während in der Erziehung, sagen wir einmal Plato, allein dienen könnte, da wenigstens Plato selbst trotz der Lehrer, welche er gehabt, niemanden zu seiner eigenen Erziehung bedurft hat als den eigenen Genius.«<sup>54</sup>

Zwar fassten seine theologischen und pädagogischen Abhandlungen in gewissem Sinne »außerordentlich scharfsichtige[] Analysen« über die damaligen Bildungsinstitutionen zusammen, doch waren viele der von ihm geforderten Gegenmaßnahmen und Reformen »wirklichkeitsfremd« und »völlig

---

<sup>48</sup> Vgl. Ulrich Sieg: *Deutschlands Prophet*. S. 15.

<sup>49</sup> Ulrich Sieg: *Deutschlands Prophet*. S. 15.

<sup>50</sup> Wolfgang Scheibe: *Die reformpädagogische Bewegung 1900-1932*. S. 20.

<sup>51</sup> Fritz Stern: *Kulturpessimismus als politische Gefahr*. S. 25f.

<sup>52</sup> Wolfgang Scheibe: *Die reformpädagogische Bewegung 1900-1932*. S. 21.

<sup>53</sup> Paul de Lagarde: *Deutsche Schriften*. Gesamtausgabe letzter Hand. Göttingen 1903. S. 377.

<sup>54</sup> Paul de Lagarde: *Deutsche Schriften*. S. 377.

undurchführbar«.<sup>55</sup> Seine Schriften waren weitgehend »intuitiv, unsystematisch und stark subjektiv«, überdies waren sie häufig auf persönliche Erfahrungen gegründet.<sup>56</sup> Gegenüber dieser maßlosen und gehässigen, zudem antisemitischen Stimme hielt Nietzsche zwar Distanz und äußerte darüber hinaus eine starke Abneigung, jedoch stimmte Lagardes Auffassung mit seiner in gewissem Maße überein.<sup>57</sup>

Insgesamt ist zu bemerken, dass Positionen, Motive und Folgerungen der Kritik ebenso vielgestaltig wie ihre Argumente waren. Dennoch war all diese Kritik ein Ausdruck des bürgerlichen Krisenbewusstseins. Dies lässt sich am gemeinsamen Denkschema der Kritiker erkennen, das in dem einen Punkt übereinstimmt, dass das »Leben des Einzelnen wie des ganzen Volkes durch Oberflächlichkeit, Einseitigkeit und Zerrissenheit gekennzeichnet sei.«<sup>58</sup>

---

<sup>55</sup> Fritz Stern: Kulturpessimismus als politische Gefahr. S. 43.

<sup>56</sup> Vgl. Fritz Stern: Kulturpessimismus als politische Gefahr. S. 43.

<sup>57</sup> Nietzsche schrieb an den antisemitischen Verleger Theodor Fritsch in zwei Briefen, 23./29.3.1887, worin er nicht nur Lagardes verworrene Schrift, sondern zugleich die antisemitische Strömung der Zeit verwarf:

»Ich gestehe übrigens, daß ich mich dem jetzigen „deutschen Geist“ zu fremd fühle, um seinen einzelnen Idiosynkrasien ohne viel Ungeduld zusehn zu können. Zu diesen rechne ich in Sonderheit den Antisemitismus. [...] O wenn Sie wüssten, was ich im vorigen Frühling über die Bücher jenes ebenso gespreizten als sentimental Querkopfs, der Paul de Lagarde heißt, gelacht habe! Es fehlt mir offenbar jener „höchst ethische Standpunkt“, von dem auf jeder Seite die Rede ist. [...] Ein Wunsch: geben Sie doch eine Liste deutscher Gelehrter, Künstler, Dichter Schriftsteller, Schauspieler und Virtuosen von jüdischer Abkunft oder **Herkunft** heraus! (Es wäre ein werthvoller Beitrag zur Geschichte **der deutschen Cultur** (auch zu deren **Kritik!**))« [Hervorhebung im Original] »Glauben Sie mir: dieses abscheuliche Mitredenwollen noiser Dilettanten über den **Werth** von Menschen und Rassen, diese Unterwerfung unter Autoritäten, welche von jedem besonneneren Geiste mit kalter Verachtung abgelehnt werden [...], diese beständigen absurden Fälschungen und Zurechtmachungen der vagen Begriffe „germanisch“, „semitisch“, „arisch“, „christlich“, „deutsch“ – das Alles könnte mich auf die Dauer ernsthaft erzürnen und aus dem ironischen Wohlwollen herausbringen, mit dem ich bisher den tugendhaften Vielleitäten und Pharisäismen der jetzigen Deutschen zugesehen habe.« Friedrich Nietzsche an Theodor Fritsch am 23.3.1887 und 29.3.1887. Nietzsche Briefwechsel. Kritische Gesamtausgabe. Hg. v. Giorgio Colli und Mazzino Montinari. III. 5. Berlin, New York. 1984. S. 46. und S. 51.; Vgl. Johannes Heißen: Historismus und Kulturkritik. Studien zur deutschen Geschichtskultur im späten 19. Jahrhundert. Göttingen 2003. S. 550f.

<sup>58</sup> Becker/Kluchert: Die Bildung der Nation. S. 110.

### 1.2.2. Reformerische Selbstthematizierungen des Bürgertums

Betrachtet man »Form und Inhalt der kulturkritischen Klage« im Kaiserreich genauer, begreift man mühelos »ihren sozialen Entstehungsort und ihren Adressatenkreis«:<sup>59</sup> Es war hauptsächlich das Bildungsbürgertum. Diese Kritik entstand aus dem Krisenbewusstsein des Bürgertums aufgrund des beschleunigten Wandlungsprozesses der Gesellschaft. Die bisherigen Traditionen, Wertmaßstäbe und Verhaltensnormen wurden in ihrer Zeitgemäßheit bezweifelt und mithin wurde der dem Bürgertum gewährte Vorrang, zumal ihr Wissen und Bildungsideal, gefährdet.<sup>60</sup> Bedenken wurden nicht nur von außen herangetragen, sondern auch von den betroffenen Bildungsbürgern selbst. Und sie löste die selbstreflektierende Zeit- und Kulturkritik einerseits sowie die reformerischen Bewegungen gegen Zivilisation und Modernisierung andererseits aus.

#### A. Lebensreformbewegung

Unter ‚Lebensreform‘ versteht man »Bestrebungen und Einzelbewegungen«, die in der Abkehr von der sich modernisierenden Zivilisationsgesellschaft eine »Rückkehr zur idealisierten Lebensweise einer unbestimmten historischen Vorzeit«<sup>61</sup> versuchten. Vor allem war ihr Interesse auf »eine elementare Verbindung zwischen Mensch und Natur«, also besonders auf »Lebensrhythmen und -gewohnheiten«<sup>62</sup> fokussiert. Die Lebensreform um die Jahrhundertwende war durch eine bürgerliche Gegenreaktion auf die sozio-ökonomischen Veränderungen gekennzeichnet. In der Argumentation ging es um die negativen Folgen der Industrialisierung und Modernisierung der Gesellschaft. Sie verwies beispielsweise auf das »Problem der Umweltschädigung durch städtische Übervölkerung und Missstände im Wohnungswesen, durch Luftverschmutzung, fabrikarbeitsbedingte Fehlentwicklungen und veränderte Nahrungsgewohnheiten« und forderte »eine Rückkehr zu einer naturgemäßen Lebensweise, die die Kulturmenschheit von den in ihr vorhanden geglaubten

---

<sup>59</sup> Ebd. S. 111.

<sup>60</sup> Ebd. S. 111f.

<sup>61</sup> Brockhaus. Enzyklopädie in 30. Bänden. Bd. 16. Leipzig/Mannheim 2006. S. 482.

<sup>62</sup> Ebd.



Zivilisationsschäden befreit.«<sup>63</sup> Laut der lebensreformerischen Hypothese führten diese Zivilisationsschäden »bereits zu einer weitgehenden physischen und psychischen Degeneration der Völker des europäisch bestimmten Kulturraums«.<sup>64</sup>

Die im Zivilisationsmisstrauen verwurzelten lebensreformerischen Bewegungen sind grob in drei Richtungen einzuteilen.<sup>65</sup> Die erste Richtung legte den Fokus auf »die Reform in den alltäglichen Lebensgewohnheiten.«<sup>66</sup> Wie bereits erwähnt, scheint die Rückkehr der Menschen vom üblen Einfluss der Zivilisation zur ‚natürlichen‘ oder ‚naturgemäßen‘ Lebensweise, Lebenslehre, Ernährung, Kleidung, Heilweise den Reformern die wichtigste Aufgabe zu sein. Hierbei fungierte die Großstadt für sie als ein Symbol »für die unterschobene Interdependenz von körperlicher Entartung und Verfall und wachsender Sittenlosigkeit und Lasterhaftigkeit.«<sup>67</sup> Um ein neuer Mensch zu werden, benötigte man die körperliche und geistige Reinigung, womit »‚Hygiene‘ in umfassendstem Sinne«<sup>68</sup> unter dem Motto »mens sana in corpore sano«<sup>69</sup> gemeint war: Dazu zählen Antialkoholismus, Antinikotin, Kleidungsreform, Naturheilkunde, Gymnastik und Sport sowie Vegetarismus.

Anders als die Reform des Individuums in Bezug auf Gesundheit jedes einzelnen Menschen setzte die zweite Richtung den Akzent auf »die Umgestaltung des sozialen Lebens.«<sup>70</sup> Sie strebte danach, die »ursprünglichen und natürlichen Sozialordnungen« wieder herzustellen:

»In den Worten der Zeit: Aus Gesellschaft sollte wieder Gemeinschaft werden. Sah

---

<sup>63</sup> Wolfgang R. Krabbe: Gesellschaftsveränderung durch Lebensreform. Strukturmerkmale einer sozialreformerischen Bewegung im Deutschland der Industrialisierungsperiode. Göttingen 1974. S. 13f.

<sup>64</sup> Ebd. S. 14.

<sup>65</sup> Vgl. Becker/Kluchert: Die Bildung der Nation. Kluchert bemängelt das bisherige Fehlen einer zusammenfassenden Darstellung der ‚Gebildeten Reformbewegung‘ in der Forschung. Die eingeordneten drei Richtungen in dieser Arbeit folgen Klucherts Klassifikation. S. 113ff., auch S. 430.

<sup>66</sup> Ebd. S. 113.

<sup>67</sup> Wolfgang R. Krabbe: Gesellschaftsveränderung durch Lebensreform. S. 14. Der Vegetarier und Naturheilkundler schreibt: »Das Großstadtleben verdirbt Körper, Geist und Seele, weil es immer mehr von der Natur und allem Natürlichen hinwegführt.«

<sup>68</sup> Becker/Kluchert: Die Bildung der Nation. S. 113.

<sup>69</sup> »*Orandum est, ut sit mens sana in corpore sano*: Beten sollte man darum, dass in einem gesunden Körper ein gesunder Geist sei.« Obwohl dieser Satz ein verkürztes und völlig fehlinterpretiertes Zitat aus den Satiren des römischen Dichters Juvenal war, wurde dieses Motto öfters in vielen konservativ-nationalsozialistischen Programmatiken vorsätzlich falsch wiedergegeben. Vgl. Meyers enzyklopädisches Lexikon. Bd. 16. Mannheim 1971. S. 70.; Vgl. Die römische Satire. Hg. v. Joachim Adamietz. Darmstadt 1986. S. 275-277.

<sup>70</sup> Becker/Kluchert: Die Bildung der Nation. S. 113.

man in ersterer einen vom Interesse bestimmten und somit willkürlichen Zusammenschluß, so verstand man unter Gemeinschaft eine Verbindung, die vom Willen der Beteiligten unabhängig war, weil sie in naturgegebenen, zeitlos gültigen Gemeinsamkeiten – gemeinsamem Blut, gemeinsamer Abstammung, gemeinsamen Lebensraum – gründete.«<sup>71</sup>

Dazu gehörten die Bodenreformbewegung und die Siedlungsbewegung, die unter dem Ruf ‚Hinaus auf’s Land‘ versuchten, sich »den ungesunden hygienischen und moralischen Einflüssen der Großstädte zu entziehen, und als eine Wiederbelebung der alten deutschen Markgenossenschaft«<sup>72</sup> verstanden wurden. Genossenschaften erschienen als die beste Lösung, »die wachsende Entfremdung der Menschen von ihrer Arbeit und die gefährliche Spaltung der Gesellschaft in Besitzende und Besitzlose zu überwinden und wieder eine ganzheitliche Lebens- und Arbeitsgemeinschaft herzustellen«. <sup>73</sup> Aber die Stadtfeindlichkeit wurde im Widerstand gegen Modernität, Zivilisation, Liberalität und Rationalität mehr und mehr begleitet von aggressiver, nationalistischer und konservativer Kulturkritik, die sich in den »Beschwörungen des formlosen, fließenden, unbestimmten und organischen Charakters von Welt, Mensch und Leben« <sup>74</sup> äußerte. Dieser nationalistische Gedanke unterstützte »Probleme für den beginnenden Faschismus und seine regressiven Sozialtendenzen.«<sup>75</sup> Einige Reformer glaubten dabei an »den hohen rassehygienischen und rassezüchterischen Wert, den derartige Siedlungen bei der Aufartung des deutschen Volkes haben.« <sup>76</sup> Im Zusammenhang mit Antisemitismus zeigt sich hier schon die Keimzelle der ‚Rassenhygiene‘: »Der arische Lichtmensch und die nordische Herrenrasse begannen hier ihr Unwesen zu

---

<sup>71</sup> Ebd. S. 115.

<sup>72</sup> Wolfgang R. Krabbe: Gesellschaftsveränderung durch Lebensreform. S. 34. »Vom weltanschaulichen Standpunkt aus urteilte man über soziale Gruppen und über Erscheinungen, die dem Sozialverhalten entspringen. W. Stapel belehrte die Volksgenossen: Ein jeder ‚muß das Volk als ein wachsendes Ganzes betrachten lernen, als einen Baum, der seine Zweige und Wipfel durch die Jahrhunderte streckt‘.«, »Jeder einzelne erfüllt seine Bestimmung und dient damit doch der Größe seines Volkes.« Gerhard Kratzsch: Kunstwart und Dürerbund. Göttingen 1969. S. 270.

<sup>73</sup> Becker/Kluchert: Die Bildung der Nation. S. 115.

<sup>74</sup> Janos Frey/Johann Friedrich Geist/Diethart Kerbs: Fidus 1868-1948. Zur ästhetischen Praxis bürgerlicher Fluchtbewegungen. München 1972. S. 16f.

<sup>75</sup> Frey/Geist/Kerbs: Fidus 1868-1948. S. 16.

<sup>76</sup> Ebd. S. 38.

treiben.«<sup>77</sup>

Die dritte reformerische Richtung lässt sich auf kulturellem Terrain beobachten. Sie zielte darauf »die Oberflächlichkeit und Konventionalität«, die sich im zeitgenössischen Leben dominant vorfand, zu bewältigen und zu »Echtheit und Ursprünglichkeit«<sup>78</sup> zurückzukehren. Dafür distanzierte sie sich absichtlich vorerst vom klassizistischen Antiken-Kult und lenkte ihre Aufmerksamkeit auf »die [eigene] Volkskultur«.<sup>79</sup> In diesem Blickwinkel wurde auf der einen Seite die Kultur mit deutschem Volkscharakter, z. B. heimatliche Baukunst, heimatliches Kunstgewerbe und Heimatdichtung, Volks- und Heimatkunst akzentuiert, jedoch ausschließlich mit dem Fokus auf »Leben und Natur«. Auf der anderen Seite sollten »die Ansätze zu einer neuen Kultur«<sup>80</sup> geschaffen werden. Hierzu ist der ‚Jugendstil‘ zu zählen. »Aus Lebensweise« wird in diesem Sinne »Lebenskunst«.<sup>81</sup> Die lebensreformerische Bewegung verband folgerichtig »eine reformerische Persönlichkeitsstilisierung, die Kunstwartbestrebungen mit Nackttänzen, Vegetarismus mit Jugendstil und Urchristentum mit dem Siedlungshäuschen«.<sup>82</sup> Es reichte nicht nur bis zur »Tanz- und Körperkulturbewegung, deren Repräsentantin Isadora Duncan als eine typische Jugendstil-Künstlerin galt«, sondern es wurden darüber hinaus religiöse Dimensionen mit eingebunden, beispielsweise einerseits germanisches und arisches Christentum, andererseits spirituelle Erneuerungsbewegung aus fernöstlicher Weisheit, wie Theosophie oder Spiritismus, sowie die Anthroposophie Rudolf Steiners, dessen ästhetische Programmatik und künstlerische Darbietung sich auf den Jugendstil auswirken.<sup>83</sup>

## **B. Jugendbewegung**

Es ist kein Wunder, dass unter diesen Bedingungen ‚die Jugend‘ als »ein gesellschaftlicher Faktor für die Kulturkritik und die Reformbewegung«<sup>84</sup>

---

<sup>77</sup> Becker/Kluchert: Die Bildung der Nation. S. 115.

<sup>78</sup> Ebd.

<sup>79</sup> Ebd. S. 116f.

<sup>80</sup> Ebd. S. 116.

<sup>81</sup> Frey/Geist/Kerbs: Fides 1868-1948. S. 26.

<sup>82</sup> Ebd.

<sup>83</sup> Vgl. Wolfgang R. Krabbe: Gesellschaftsveränderung durch Lebensreform. S. 108; Vgl. auch Becker/Kluchert. S. 116f., Kratzsch. S. 190ff., Frey/Geist/Kerbs. S. 22.

<sup>84</sup> Becker/Kluchert: Die Bildung der Nation. S. 121.

hervorgehoben wurde. Die Jugend wurde »als Träger des Heils und der Erneuerung«<sup>85</sup> gepriesen. Aus diesem Glauben heraus entstand eine ausschlaggebende Protestbewegung der Jugendlichen, die ‚Wandervogelbewegung‘, um das Ende des 19. Jahrhunderts. Die Gruppen bestanden aus Schülern, die meist aus den mittleren und höheren bürgerlich-protestantischen Familien der Städte stammten. Sie legten einen besonderen Akzent auf das »Aufbegehren gegen den Paukdrill der Schule«, die »Hinwendung zur Natur und einem natürlichen Leben« und die »Freisetzung schöpferischer Energien«.<sup>86</sup> Ihr Protest wandte sich auch gegen »das Unnatürliche, das Unwahrhaftige und das Unechte des traditionellen Lebensstils«.<sup>87</sup> Diesen Blickwinkel hat die Jugendbewegung mit der bürgerlichen Kulturkritik gemeinsam.

Dementsprechend war es kein Zufall, dass die Jugendbewegung sich in einer Zeit erhob, in der die konventionelle Bürgerwelt im Hinblick auf »ihre[] Selbstsicherheit und Überlegenheit, ihre[] eigene[] Wertwelt und ihre[] Lebensformen«<sup>88</sup> infrage gestellt wurde. In dieser kulturellen Skepsis wurde der »Mythos Jugend« geschaffen, der »die kulturschaffende Kraft der Jugendlichkeit«<sup>89</sup> bejahte, so der Ruf in der Jugendbewegung. Trotz ihrer unleugbar positiven Einflüsse auf die zeitgenössische Reformpädagogik wird die Wandervogelbewegung insgesamt jedoch in »Negativposten« bilanziert: »Antiliberal und antidemokratisch, antiurban und antiindustriell flüchteten sich die Wandervogelgruppen nur zu oft in eine deutschtümelnde Sozialromantik.«<sup>90</sup>

### **C. Pädagogische Reformbewegung**

Im selben Kontext wie die zeitgenössische Kulturkritik des Bildungsbürgertums und die verschiedenen Entwürfe der Lebensreform traten auch die pädagogischen

---

<sup>85</sup> Ulrich Aufmuth: Die deutsche Wandervogelbewegung unter soziologischem Aspekt. Göttingen 1979. Der Jugendkult war kein neues Phänomen, er bestand bereits zu Anfang des 18. Jahrhunderts. »Erst in der Kaiserzeit« wurde jedoch ‚Jugendkult‘ vom Bildungsbürgertum als der mögliche Garant des »Aufbruchs zur Zukunft« begriffen. S. 135.

<sup>86</sup> Hans Ulrich-Wehler: Das Deutsche Kaiserreich 1871-1918. Göttingen 1994. S. 127.

<sup>87</sup> Wolfgang Scheibe: Die Reformpädagogische Bewegung. S. 41.

<sup>88</sup> Ebd.

<sup>89</sup> Christa Berg/Ulrich Herrmann. S. 24.

<sup>90</sup> Hans Ulrich-Wehler: Das Deutsche Kaiserreich 1871-1918. S. 127. Es wird auf das Thema Wandervogelbewegung im zweiten Kapitel von *Unterm Rad* hinsichtlich der Rechte von Jugendlichen noch präziser eingegangen.

Reformbewegungen zutage.<sup>91</sup> Sie kritisierten die ‚Lernschule‘ der Nation und wandten sich gegen »den Schematismus und Formalismus, den die Pädagogik der Herbartschen Schule gefördert hatte«.<sup>92</sup> Durch die Reform der Bildungsinstitutionen entstanden »neue pädagogische Denkformen und Menschenbilder«.<sup>93</sup> Die pädagogischen Reformbewegungen, kurz die Reformpädagogik in dieser Zeit, zeichnen sich durch vielschichtige und heterogene pädagogische Ansätze, Reformideen und Entfaltungen aus und sind insofern auch nur im Zusammenhang mit den verschiedenen Motiven, Themen und Denkmustern zu verstehen.<sup>94</sup>

Im Folgenden werden bedeutende Aspekte der Reformansätze umrissen.

### **a. Pädagogik ‚vom Kind aus‘**

Die erste Reformidee ist die Konzentration auf das Kind.<sup>95</sup> Unter dem Motto ‚vom Kind aus‘ akzentuierten die Reformpädagogen hauptsächlich das Kind als »Ausgangspunkt aller Erziehungs- und Unterrichtsmaßnahmen«.<sup>96</sup> Demgegenüber lehnten sie mit ihrer heftigen Kritik die bisherige Schule und ihre Erziehungsweise ab. »Erziehung und Unterricht sollten die individuelle Natur des Kindes sich entfalten lassen, im Zweifelsfall durch – pädagogische Untätigkeit!«<sup>97</sup> Sie schlugen die Idee der »Zukunftsschule mit neuen Formen des Unterrichts und des Schullebens«<sup>98</sup> vor.

Im Jahr 1900 hat eine schwedische Lehrerin, Schriftstellerin und Frauenrechtlerin, Ellen Key, ein individuell-idealistisches Bildungskonzept in *Das Jahrhundert des Kindes* (1902 ins Deutsche übersetzt) entworfen. Dieses Buch fand eine starke Resonanz nicht nur auf pädagogischem Terrain, sondern auch in der gesamten Gesellschaft, da es verschiedene zeitgenössische Probleme ausführlich behandelt.

---

<sup>91</sup> Vgl. Ulrich Hermann: Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik. In: Berg. 1991. S. 163.

<sup>92</sup> Quellen zur Geschichte der Erziehung. Ausgew. und bearb. v. Karl-Heinz Günther u. a. Berlin 1959. S. 424.

<sup>93</sup> Ulrich Hermann: Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik. S. 164.

<sup>94</sup> Vgl. Becker/Kluchert: Die Bildung der Nation. S. 432.

<sup>95</sup> Günther bezeichnet sie als »die Individualpädagogik«, worunter man den pädagogischen Protest »gegen die gesellschaftlichen Widersprüche des Imperialismus, gegen die Fesseln staatlicher und kirchlicher Ordnung« im Kaiserreich verstehen kann. Vgl. Quellen zur Geschichte der Erziehung. Ausgew. und bearb. v. Karl-Heinz Günther. S. 429.

<sup>96</sup> Wolfgang Scheibe: Die Reformpädagogische Bewegung. S. 51.

<sup>97</sup> Ulrich Hermann: Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik. S. 164.

<sup>98</sup> Wolfgang Scheibe: Die Reformpädagogische Bewegung. S. 51.

Vor allem dient das Buch als Wegweiser für die pädagogischen Reformideen, die die individuelle Natur des Kindes betonen.

»Ruhig, langsam die Natur sich selbst helfen lassen und nur sehen, dass die umgebenden Verhältnisse die Arbeit der Natur unterstützen, das ist Erziehung. [...] Das eigene Wesen des Kindes zu unterdrücken und es mit dem anderer zu überfüllen, ist noch immer das pädagogische Verbrechen, das auch die auszeichnen, die laut verkünden: daß die Erziehung nur die eigene individuelle Natur des Kindes ausbilden solle!«<sup>99</sup>

Demgemäß lautet das höchste Prinzip ihrer geträumten Zukunftsschule:

»Die Schule hat nur ein großes Ziel: sich selbst entbehrlich zu machen, das Leben und das Glück – das will unter anderem sagen, die Selbsttätigkeit – an Stelle des Systems und des Schemas herrschen zu lassen. [...] Schon beim allerersten Unterricht gilt es, die Selbstbeobachtung und Selbstarbeit des Kindes als Erziehungsmittel für das Kind und als Richtschnur für seine eigene Beobachtung desselben zu gebrauchen.«<sup>100</sup>

Der bedeutendste deutsche Vertreter dieser Richtung der Reformpädagogik war Berthold Otto. Er hielt »die psychologische Beobachtung« für »die Grundlage aller praktischen Erziehung und aller pädagogischen Theorie.«<sup>101</sup> Sein pädagogischer Gedanke setzte sich mit der Frage nach dem Verfahren der geistigen Bildung und mithin des Lernens auseinander. Nach seiner Auffassung wäre Zwang in der Erziehung »Kraftvergeudung«, da er kein wirkliches Interesse auslösen kann, demnach sollte die Freiheit des Kindes für alle geistige Entwicklung hoch erachtet werden.<sup>102</sup>

Darüber hinaus akzentuierte er die geistige Kommunikation mit anderen und nannte in diesem Zusammenhang »Geistigen Verkehr mit Kindern«. ‚Geistiger Verkehr‘ besagt,

»[...] daß Erwachsene und Kinder miteinander umgehen und daß dieser Umgang nicht

---

<sup>99</sup> Ellen Key: Das Jahrhundert des Kindes. 34.-36. Aufl. Berlin 1926. S. 120.

<sup>100</sup> Ellen Key: Das Jahrhundert des Kindes. S.283f.

<sup>101</sup> Wolfgang Scheibe: Die Reformpädagogische Bewegung. S. 86.

<sup>102</sup> Vgl. Jürgen Oelkers: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim, München. 1989. S. 112.

nur äußerlich und belanglos ist, sondern ein Vorgang von bildender Bedeutung. Im ständigen Verkehr mit anderen und durch ihn bildet sich das Kind, lernt es und gewinnt es seine Einstellung zu seiner Umgebung und zur Welt.«<sup>103</sup>

Hierbei ist auch Ottos Unterrichtsweise beachtenswert, die auf Fragen der Kinder beruht. Er setzt Neigung und wirkliches Interesse des Kindes sowie die freie Entfaltung der Themen des Lernens voraus.<sup>104</sup> Otto beleuchtete auch die Bedeutung des erziehenden Umgangs von Eltern in der Familie. Allerdings fanden seine pädagogischen Anschauungen eine Grenze in der Einseitigkeit des Konzeptes ‚vom Kind aus‘.<sup>105</sup> Zudem ist sein allzu großes Vertrauen in Interesse und Bedürfnis, die die Voraussetzungen für das geistige Wachstum des Kindes sind, recht dubios.<sup>106</sup> Jedoch darf nicht übersehen werden, dass er seine pädagogische Reformidee ‚vom Kind aus‘ tatsächlich in die Tat umzusetzen strebte.

## **b. Kunsterziehungsbewegung**

Im Mittelpunkt der Kunsterziehungsbewegung standen einerseits das Bejahen des ‚Schöpferischen‘ im Kinde und andererseits die Kritik an der schematischen und unschöpferischen Lehrmethode und an dem fehlenden nationalen Inhalt in der modernen deutschen Bildung. Anknüpfend an die Feststellung der Kulturkritik, dass sich die herkömmliche Erziehung auf die rationale einseitige Bildung von Wissen und Kenntnissen konzentrierte, lehnten die Kunsterziehungspädagogen diese »alten‘, nur auf das Wissen eingestellten«<sup>107</sup> Schulen ab. Sie konstatierten, »wahre Menschenbildung« solle »die Weckung und Förderung der lebendigen Kräfte im jungen Menschen«<sup>108</sup> fördern. Dementsprechend galt »die Freisetzung der Selbsttätigkeit des Kindes vor allem durch künstlerische Erziehung«<sup>109</sup> als bedeutender Ausgangspunkt dieser Kunsterziehungsbewegung.

---

<sup>103</sup> Wolfgang Scheibe: Die Reformpädagogische Bewegung. S. 89.

<sup>104</sup> Vgl. Jürgen Oelkers: Reformpädagogik. S. 112f.

<sup>105</sup> Vgl. Wolfgang Scheibe: Die Reformpädagogische Bewegung. S. 108.

<sup>106</sup> Oelkers verweist nachdrücklich darauf, dass dieser reformerische Gedanke »Lernen unter Bedingungen von Interesse und Bedürfnis [beschreibt], nicht aber, wie Lehren mit Lernen verbunden werden kann, **wenn** Interesse, aber auch wenn **kein** Interesse vorhanden ist.« [Hervorhebung im Original] Jürgen Oelkers: Reformpädagogik. S. 134.

<sup>107</sup> Wolfgang Scheibe: Die Reformpädagogische Bewegung. S. 142.

<sup>108</sup> Ebd.

<sup>109</sup> Jürgen Oelkers: Reformpädagogik. S. 145.

Alfred Lichtwark, der Direktor der Hamburger Kunsthalle, war ein berühmter Vertreter dieser Bewegung:

»Dieser ungenügende nationale Inhalt unserer Bildung hat den sehr bedauerlichen Zustand zur Folge, daß die Art der Bildung in Deutschland Kaste macht. [...] Für die Entwicklung unseres Volkstums müssen wir von der Erziehung verlangen, daß sie die liebende Hingabe an unsere eigene Sprache, Literatur und Kunst in allen Kreisen erweckt. Darin liegt eine unschätzbare, alle Stände des Volkes zusammenschließende Kraft. [...] Mit dem mangelhaften Anschluß an unser nationales Schrifttum und unsere nationale Kunst hängt sodann aufs engste zusammen, daß unserer modernen deutschen Bildung die gestaltende Kraft fehlt.«<sup>110</sup>

Im Grunde verstanden die Anhänger dieser Bewegung Kunst nicht als ‚Selbstzweck‘, sondern als ‚Mittel zum Zweck der Menschenbildung‘.<sup>111</sup> Jedoch ist bemerkenswert, dass die Selbsttätigkeit des Kindes »in seiner ästhetischen Produktion«<sup>112</sup> ernst genommen wurde. Der Zeichenunterricht sollte »von den hergebrachten schematischen Lehrmethoden« befreit werden und »an die Stelle des Abzeichnens von Vorlagen trat freies zeichnerisches Gestalten«.<sup>113</sup> Diese Strömung betraf nicht nur die Kunsterziehung, sondern bewirkte zugleich eine Neugestaltung des Deutschunterrichts (der sogenannte ‚freie Aufsatz‘), der Musikerziehung (die Erziehung zur Musik und die Erziehung durch Musik) und der Leibeserziehung. Für sie erschienen auch Volkslied, Laienspiel, Gymnastik, Volkstanz und natürliches Turnen als künstlerische Bildungsmittel für den ganzen Menschen. Überdies sahen die Kunsterziehungsreformer die künstlerische Bildung als »die sittliche Erneuerung des Lebens im ganzen, sowohl für den einzelnen als auch für das deutsche Volkstum«<sup>114</sup> an. In diesem Gesichtspunkt ebnete die Kunsterziehungsbewegung den Weg zum Nationalismus.

---

<sup>110</sup> Alfred Lichtwark: Der Deutsche der Zukunft. In: Wilhelm Flitner/Gerhard Kudritzki: Die deutsche Reformpädagogik. 1. Bd. 1961. S. 104.

<sup>111</sup> Jürgen Oelkers: Reformpädagogik. S. 145.

<sup>112</sup> Ebd.

<sup>113</sup> Quellen zur Geschichte der Erziehung. Ausgew. und bearb. v. Karl-Heinz Günther. S. 433.

<sup>114</sup> Ulrich Hermann: Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik. S. 165.



### c. Arbeitsschulbewegung

In Anlehnung an Erziehungsgedanken von Locke, Rousseau und Pestalozzi, vor allem Pestalozzis Idee des ‚Lernens mit Kopf, Herz und Hand‘, hielten die Reformpädagogen der Arbeitsschulbewegung den Werkunterricht für »eine Möglichkeit zur Ausbildung der körperlichen und geistigen, der sittlichen und ästhetischen Kräfte der Kinder« Insofern zähle der Werkunterricht zu den »Mittel[n] zur harmonischen Menschenbildung«.<sup>115</sup>

Georg Kerschensteiner war ein Repräsentant dieser Bewegung. Er hatte seinen eigenen spezifischen Reformansatz, und mithin stimmte er nicht mit allen Schulreformrichtungen seiner Zeit überein.<sup>116</sup> Ebenso wie andere Schulreformer kritisierte er dennoch auch die ‚alte Schule‘ und ihre »Einseitigkeit, Intellektualität und Abstraktheit«.<sup>117</sup> Gegen die alte Schule, die von ihm kritisch als ‚Buchscheule‘ oder ‚Lernscheule‘ bezeichnet wurde, setzte er die Arbeitsscheule zur Scheule der Zukunft ein. Die Arbeitsscheule fordere nicht nur Tätigkeiten mit der Hand und die Übung manueller Fertigkeiten, sondern auch zugleich die Verbindung mit geistigen Vorgängen. Dadurch sollten Kinder und Jugendliche sowohl »Sinn und Wert der Arbeit« als auch »elementare Arbeitstugenden (Willensstärke, Urteilskraft, Geschicklichkeit)«<sup>118</sup> erlernen.

»Die wahre Bildung muß stets auf dem Boden der Arbeit stehen; sie schöpft ihre Kraft nur aus der ernsten, intensiven, praktischen, produktiven Tätigkeit. Der Handwerker, der Bauer, der Künstler, der Gelehrte, sie alle kommen zur wahren menschlichen Höhe nur durch selbsttätiges Schaffen an ganz bestimmten Aufgaben.«<sup>119</sup>

Zudem könne Arbeit in der Gruppe »die sozialen Tugenden« sich entwickeln lassen, insofern gelte sie im Grunde als »staatsbürgerliche Erziehung«.<sup>120</sup>

---

<sup>115</sup> Karl-Heinz Günther. S. 434.

<sup>116</sup> Wolfgang Scheibe: Die Reformpädagogische Bewegung. S. 174.

<sup>117</sup> Ebd. S. 175.

<sup>118</sup> Ulrich Hermann: Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik. S. 166.

<sup>119</sup> Georg Kerschensteiner: Arbeitsscheule. In: Albert Reble: Geschichte der Pädagogik. Dokumentationsband. Stuttgart 1971. S. 535.

<sup>120</sup> Georg Kerschensteiner: Staatsbürgerliche Erziehung. In: Flitner/Kudritzki: Die deutsche Reformpädagogik. S. 213f.

»Zweck der Erziehung [ist es], brauchbare Staatsbürger zu erziehen. Aus diesem Zweck ergeben sich die Aufgaben der Schule, aus den Aufgaben folgt die Organisation der Schule überhaupt und demgemäß auch die Organisation derjenigen Schule, die wir mit dem Begriff „Arbeitsschule“ bezeichnen.«<sup>121</sup>

Die Arbeitsschulbewegung übte »unter den Strömungen der pädagogischen Bewegung innerhalb des Schulwesens die weitaus stärkste und einflussreichste Wirkung«<sup>122</sup> aus. In Bezug auf das praktische Lernen gilt sie als »diejenige Errungenschaft der Reformpädagogik«,<sup>123</sup> die bis heute ihre Bedeutung nicht verloren hat.<sup>124</sup>

#### **d. Landerziehungsheimbewegung**

Im Jahr 1898 gründete Hermann Lietz das erste deutsche Landerziehungsheim. Nachfolgend wurden andere Landerziehungsheime eröffnet. Der Name ‚Landerziehungsheim‘ wurde vom Gründer dieser Bewegung, definiert und weist auf »den stark nationalpädagogischen Grundzug der Konzeption« und zugleich auf »die entschiedene Abwendung von der Großstadt«<sup>125</sup> hin. In der Tatsache, dass die Landerziehungsheime außerhalb der Städte liegen sollten, drückte sich die kulturkritische Position dieser Bewegung aus. Somit zählte »eine gesunde Reaktion gegen die Auswüchse und Schattenseiten der Großstadtkultur«<sup>126</sup> zu ihrem Ausgangspunkt, wodurch sie sich auch von anderen bestehenden Internaten absetzen wollte. Die Formel ‚Landerziehungsheimbewegung‘ markierte vor allem »die Gemeinsamkeit und Geschlossenheit des Wollens«.<sup>127</sup> Das Landerziehungsheim

---

<sup>121</sup> Georg Kerschensteiner: Arbeitsschule. In: Albert Reble: Geschichte der Pädagogik. Dokumentationsband. S. 525.

<sup>122</sup> Wolfgang Scheibe: Die Reformpädagogische Bewegung. S. 171.

<sup>123</sup> Ulrich Hermann: Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik. S. 166.

<sup>124</sup> Jedoch ist es umstritten, ob sie wirklich ‚reformerisch‘ war. Oelkers erläutert, dass es sich in zweifacher Hinsicht nicht um reformpädagogische Schulen handelt: »Einerseits gehen sie nicht von der Natur des Kindes, sondern vom gesellschaftlichen Verwendungszweck aus, der nur anders, polytechnisch, erreicht werden soll, andererseits definieren sie diesen Zweck von der werdenden Gesellschaft her, die durch eine veränderte Erziehung geschaffen werden soll. Dieser zweite Gedanke ist nicht neu, er wird schon im Umkreis des Frühsozialismus und seiner starken pädagogischen Erwartung einer neuen Gesellschaft entwickelt, und der erste Gedanke hat wenig mit Reformpädagogik zu tun.« Jürgen Oelkers: Reformpädagogik. S. 116.

<sup>125</sup> Jürgen Oelkers: Reformpädagogik. S. 108.

<sup>126</sup> Wolfgang Scheibe: Die Reformpädagogische Bewegung. S. 118.

<sup>127</sup> Ebd. S. 111.

basierte auf einer Konzeption der Vereinigung von Schule und Heim. Dabei lagen die Schwerpunkte zum einen auf dem Abschirmen gegenüber den negativen Einflüssen der Städte und der Gesellschaft, zum anderen auf dem gemeinsamen Entwerfen der Welt im Heim- und im Schulleben. Parallel zur Negation der Städte wurde folglich die Natur für die ursprüngliche, reine, kraftvolle und gesunde Welt gehalten.<sup>128</sup>

Gustav Wyneken, Gründer der Schulgemeinde Wickersdorf, die eine bekannte Sezession der Landerziehungsheimbewegung ist, setzte bei seiner Reform ebenfalls massive Akzente bei den Themen Natur und Landschaft.<sup>129</sup> Die vorrangige erzieherische Aufgabe dieser Bewegung war seines Erachtens »die Persönlichkeits- und Charakterbildung als Selbsterziehung«:<sup>130</sup>

»Erziehungsziel: Erziehung der anvertrauten Kinder zu harmonischen, selbständigen Charakteren, zu deutschen Jünglingen, die an Leib und Seele gesund und stark, die körperlich, praktisch, wissenschaftlich und künstlerisch tüchtig sind, die klar und scharf denken, warm empfinden, mutig und stark wollen.«<sup>131</sup>

Darüber hinaus plädiert Wyneken für die ‚Jugend‘ als eigenen Lebensstyp mit jugendgemäßer Lebensform. Seines Erachtens heißt »die neue Selbstentfaltung des Lebens« Jugend.

»Es gab vielleicht Kindheit, es gab dann ein Noch-nicht-alt-sein (und so schnell wie möglich Altgemacht-werden), es gab aber Jugend nicht als eigenen Lebensstyp, als geistiges Phänomen. Jugend kann sich nicht in der bürgerlichen Familie entfalten, da bleibt sie immer ein unselbständiges Anhängsel der Erwachsenen nach den Interessen der Erwachsenen behandelt und geformt.«<sup>132</sup>

Die Jugend brauche endlich »ein Jugendreich«, in dem ihr ein »jugendgemäße[s] Gesetz«, »die schöpferische Tat« und »unmittelbare Führung, Bildung, Gestaltung

---

<sup>128</sup> Vgl. Ebd. S. 120.

<sup>129</sup> Vgl. Jürgen Oelkers: Reformpädagogik. S. 111.

<sup>130</sup> Ulrich Hermann: Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik. S. 167.

<sup>131</sup> Hermann Lietz: Die Erziehungsgrundsätze des deutschen Landerziehungsheims. In: Flitner/Kudritzki 1962. S. 73.

<sup>132</sup> Gustav Wyneken: Wickersdorf. In: Albert Reble: Geschichte der Pädagogik. Dokumentationsband. Stuttgart 1992. S. 555.

des Lebens«<sup>133</sup> ermöglicht werden. Die von einer reformerischen Gruppe ‚Pädagogischer Rebellen‘ um Paul Geheeb, August Halm, Martin Luserke und Gustav Wyneken gegründete ‚Freie Schulgemeinde Wickersdorf‘ wurde auf dieser Idee aufbauend konzipiert. Dabei übernimmt die Gemeinschaft junger Menschen die Ausformung ihres Lebens selbst: »Erziehung in der sich selbst erziehenden Gemeinschaft.«<sup>134</sup>

#### **e. Fazit: Die Ambivalenz der Reformpädagogik**

Hiermit wurden die verschiedenartigen reformpädagogischen Ansätze, Entfaltungen und Verwirklichungen sowie ihre Auswirkungen um die Jahrhundertwende umrissen. Sie zeigten sich meist als sehr heterogen, obwohl sie eine gemeinsame Grundanschauung hatten, die stets »die kulturkritische Auseinandersetzung mit den überkommenen Formen der Erziehung«<sup>135</sup> beinhaltete. In den mannigfaltigen pädagogischen Reformbewegungen dieser Zeit befanden sich »die fortschrittlichen und restaurativen Elemente«<sup>136</sup> direkt nebeneinander, bisweilen verschwammen sie sogar.

Dementsprechend waren diese reformpädagogischen Bestrebungen durch »starke[] Spannungen und Widersprüche[]«, <sup>137</sup> analog zu der gesamten bildungsbürgerlichen Reformbewegung und der Kulturkritik der Zeit, gekennzeichnet. »Mit ihrem Kampf gegen die ‚Lernschule‘ und ihrer Ablehnung jeder rein rezeptiven Übernahme von Wissensbeständen, Werten und Normen«<sup>138</sup> zeigte sie einen markant modernen Charakter.

Vor allem entdeckte sie aufs Neue ‚die Jugend‘ im eigentlichen Sinne, sowohl ihre potenziellen Fähigkeiten als auch ihr Recht auf ein eigenes Reich.<sup>139</sup> ‚Selbsttätigkeit‘ sei die wichtigste Grundlage, zugleich Aufgabe aller Reformpädagogik: »Jeder soll seinen eigenen Weg finden, soll selbst erkennen, welche Nahrung für ihn

---

<sup>133</sup> Gustav Wyneken: Wickersdorf. S. 555f.

<sup>134</sup> Gustav Wyneken. 1913. Hier zitiert nach Ulrich Hermann: Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik. S. 167.

<sup>135</sup> Hermann Röhrs: Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa. Hannover, Berlin, Darmstadt, Dortmund 1980. S. 298.

<sup>136</sup> Karl-Heinz Günther. S. 442.

<sup>137</sup> Helmut Becker/Gerhard Kluchert: Die Bildung der Nation. S. 139.

<sup>138</sup> Ebd. S. 139.

<sup>139</sup> Vgl. Gustav Wyneken: Wickersdorf. S. 555ff.

bekömmlich ist, soll sich selbst eine Meinung bilden«.<sup>140</sup> Dabei ist zu beachten, dass sich ‚Selbsttätigkeit‘ zunächst auf Schüler, darüber hinaus aber auch auf Lehrer, weiterhin auf die gesamten Erwachsenen, die als ‚Erzieher‘ galten, bezog. Die Reformpädagogik wollte Schüler und ebenfalls Lehrer »vom Dogmatismus des Lehrplans, vom methodischem Schematismus und bürokratischer Gängelei«<sup>141</sup> dispensieren. Sie brachte in diesem Sinne die »Individualisierung des Bildungsprozesses«<sup>142</sup> in den Mittelpunkt des Erziehungs- und Bildungsumfelds.

Dennoch darf man nicht außer Acht lassen, dass die Reformpädagogik auch von der restaurativen und regressiven Seite der Moderne geprägt wurde. Neben ihrer Argumentation, einen pädagogischen Ausweg im beschleunigten Umwandlungsprozess der sich modernisierenden Gesellschaft vorzuschlagen, tritt die Reformpädagogik dieser Zeit auch als »eine Protesthaltung, ein Unbehagen an der Moderne«<sup>143</sup> zutage, ebenso wie die Kulturkritik. Sie wendete sich hauptsächlich »gegen die Entfremdung und Intellektualismus, Entwurzelung und die Leere der Moderne«,<sup>144</sup> analog zu Langbehns Kulturkritik.

In diesem Zusammenhang kann festgestellt werden, dass die Reformpädagogik das Spezifische der Moderne, nämlich die **Ambivalenz der Moderne**, sowohl Offenheit, Möglichkeit und Freiheit als auch Ungewissheit, Widersprüche und Konflikte, nicht mit in Betracht zog. Mit der Abkehr von der Moderne und ihrer Verleugnung wurden ihre Ideenwelt und ihr Wahrnehmungsfeld stark beschränkt.<sup>145</sup> Aufgrund dieser Beschränkung wurden die reformerischen Ideen und pädagogischen Entfaltungen meist nur noch sehr abstrakt durchgeführt. Trotzdem lässt »die Individualisierung des Bildungsprozesses«, die von der Reformpädagogik angestiftet wurde, ‚die Jugend‘

---

<sup>140</sup> Helmut Becker/Gerhard Kluchert: Die Bildung der Nation. S. 139.

<sup>141</sup> Ebd. S. 139.

<sup>142</sup> Ebd. S. 139.

<sup>143</sup> Jürgen Oelkers: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. S. 57.

<sup>144</sup> Quellen zur Geschichte der Erziehung. Ausgew. und bearb. v. Karl-Heinz Günther u. a. Berlin 1959. S. 442.

<sup>145</sup> Die unterschiedlichen Reformpädagogen wollen die Prinzipien ihrer Erziehung immer mit der »Vorstellung von einer harmonischen, unentfremdeten, ganzheitlichen Ordnung« verbinden. Diese Grundannahmen der Kulturkritiker, die Negation der »disharmonischen, von Widersprüchen durchzogen Wirklichkeit« und das Klammern an die harmonische Ganzheit, sieht Kluchert als eine Reflexion der wilhelminischen Mentalität, d. h. als ‚Harmonieorientierung‘ an. Dazu konstatiert Nipperdey deutlich, dass »das Leitbild der nationalen Gesellschaft Harmonie, die Harmonisierung von Konflikten, die nationale Integration« war. Unter dieser Perspektive wird der Reformpädagogik durch den Nationalismus dieser Zeit die Grenze aufgezeigt. Vgl. Becker/Kluchert: Die Bildung der Nation. S. 140f., auch S. 435. Vgl. Thomas Nipperdey: Deutsche Geschichte. S. 559.

im eigentlichen Sinne als eine eigene Lebensphase zum ersten Mal gelten, als Phase zwischen Kind und Noch-nicht-Erwachsenem. Die Auffassungen von der »Eigengesetzlichkeit« des Jugendalters und dem erzieherischen Verhältnis »mit seinen Rückwirkungen auf die Art der jugendlichen Entwicklung«<sup>146</sup> sind immerhin die fundamentalen Elemente der gegenwärtigen Pädagogik. Außerdem sind diese Elemente wichtige Voraussetzung für den Begriff der ‚modernen Jugend‘ oder ‚Adoleszenz‘, der in Analogie zum Modernisierungsprozess entsteht. Dies ist meine These, die in der vorliegenden Arbeit behandelt wird.

### **1.3. Prolegomena zur Untersuchung**

#### **1.3.1. Adoleszenz: Die ‚moderne Jugend‘**

Die sich modernisierende Gesellschaft verändert wesentlich die sozialen und kulturellen Formen sowie die Bedeutung von Jugend. Unter diesen Voraussetzungen der gesellschaftlichen Veränderungen, insbesondere im Bildungs- und Erziehungsumfeld<sup>147</sup>, kann die moderne Jugend, d. h. die ‚Adoleszenz‘, als ein psychosozialer Möglichkeitsraum, als »Zäsur im Sinne einer Erfindung oder Entstehung der Jugend in der Moderne«<sup>148</sup> betrachtet werden.

Im Allgemeinen bezeichnen die Begriffe Jugend oder Adoleszenz die übergängige Lebensphase zwischen dem Ende der Kindheit und dem Beginn des Erwachsenseins. In Hinsicht auf die Gebrauchssemantik wird der Adoleszenz-Begriff, insbesondere bezüglich des ‚Entwicklungsprozesses‘ in der Jugendphase, für die Demarkation

---

<sup>146</sup> Hermann Röhrs: Die Reformpädagogik. S. 299. Dabei darf nicht übersehen werden, dass »die Psychologie als die erste Wegmarke« zur Reform beigetragen hat.

<sup>147</sup> »Die „Entstehung“ der Jugendphase ist eng mit dem Prozeß der Industrialisierung und mit der Etablierung eines allgemeinbildenden Schulsystems verknüpft.« Bernd Rosewitz/Klaus Hurrelmann/Helmut K. Wolf: Die biographische Bedeutung der Schullaufbahn im Jugendalter. In: Neue Widersprüche. Jugendliche in den 80er Jahren. Hg. v. Dieter Baacke/Wilhelm Heitmeyer. Weinheim und München 1985. S. 108.

<sup>148</sup> Vera King: Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Opladen 2002. S. 30. »Aus jugend- oder adoleszenztheoretischer Sicht lässt sich die ‚erste‘ Moderne [nach dem Begriff Ulrich Becks] durch das Entstehen von (männlicher) Jugend kennzeichnen, die sich im Verlauf der ‚zweiten‘ Moderne erstens verbreitet, zweitens entstandardisiert und drittens in Hinblick auf die Generationenbeziehungen informalisiert.« Vera King. S. 11.

jener Phase verwendet.<sup>149</sup>

Bereits im Jahr 1929 versuchte Charlotte Bühler in ihrem psychologischen Buch *Das Seelenleben des Jugendlichen* die zwei Hauptstadien in der jugendlichen Übergangsphase zu definieren. Zunächst verwies sie auf die »zwei neutrale[n] Ausdrücke« in der römischen Zeit: »Adolescentia«, »das Jünglings- und Jungfrauenalter nach der Geschlechtsreife«, sowie »Pubertas«, »die Geschlechtsreife selbst«.<sup>150</sup> Laut Bühler folge die Adoleszenz dann als Phase, nachdem die Geschlechtsreifung unter dem Begriff der eigentlichen Pubertät durchlaufen wurde: Das heißt, »[A]uf die Verneinung der Pubertät folgt die Bejahung der Adoleszenz«.<sup>151</sup> In der Periode der Verneinung sollen alle physischen und seelischen negativen Grundzüge, beispielsweise Unlust, Unrast, Unruhe, Trotz, Wildheit, Launenhaftigkeit, Schlaffheit, Blutarmut und Müdigkeit hervortreten. Allmählich beginnen die Jugendlichen dann die »weite Welt der Werte« zu begreifen, insbesondere im »bewussten Erleben der Natur«. Folglich seien dies die »Grunderlebnisse der Adoleszenz«.<sup>152</sup> So ergebe sich, dass die Grundzüge der ‚Verneinung‘ in der seelischen Pubertät und die der ‚Bejahung‘ in der seelischen Adoleszenz durch den jeweils anderen charakterisiert und voneinander abgegrenzt werden könnten.<sup>153</sup>

Anknüpfend an Bühler weist ein psychologischer Jugend- und Adoleszenzforscher, Peter Blos, darauf hin, dass die Pubertät eine wichtige Phase für die Entwicklung der Sexualität, also die Geschlechtsreifungsphase ist. Hingegen gelte die Adoleszenz als »die psychologische Anpassung an die Verhältnisse der Pubertät«, die nicht nur die Veränderungen des Körpers selbst, sondern auch die Entwicklung der Qualität des Gefühlslebens und des sozialen Verhaltens bedeutet.<sup>154</sup> Michael Mitterauer beleuchtet ebenfalls diese verallgemeinerte Differenzierung. Er sieht die Pubertät als einen körperlichen Reifungsprozess an, die Adoleszenz hingegen versteht er als eine

---

<sup>149</sup> Vgl. Vera King: Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. S. 19f.

<sup>150</sup> Charlotte Bühler: *Das Seelenleben des Jugendlichen*. Das Seelenleben des Jugendlichen. Versuch einer Analyse und Theorie der psychischen Pubertät. Stuttgart 1967. S. 23.

<sup>151</sup> Ebd. S. 24.

<sup>152</sup> Ebd. S. 27. Auf diesen Aspekt wird in der Interpretation der Romane, besonders in *Unterm Rad* präziser eingegangen. Die bewussten Naturerlebnisse prägen den frühadoleszenten Protagonisten in *Unterm Rad* deutlich.

<sup>153</sup> Vgl. Ebd. S. 28.

<sup>154</sup> Peter Blos: *Adoleszenz. Eine psychologische Interpretation*. Stuttgart 1962. 16f.

psychische Entwicklung.<sup>155</sup>

Aus all diesen Betrachtungen kann der Schluss gezogen werden, dass der Adoleszenz-Begriff vornehmlich für das **Spezifizieren des Entwicklungsprozesses** hinsichtlich der **Entwicklungspotenziale** verwendet wird.<sup>156</sup> Infolgedessen lassen sich in der Adoleszenzforschung hauptsächlich folgende Themenbereiche beobachten: »[D]as in der Jugend oder Adoleszenz erreichbare Entwicklungsniveau wie die Entwicklung zur Autonomie, die Erlangung einer Ich-Identität, die Reifung des postkonventionellen Denkens und moralischen Handelns oder die Fähigkeit zur Integration«.<sup>157</sup>

Dieser Entwicklungsprozess wiederum setzt einen psychosozialen Möglichkeitsraum voraus, worin die adoleszente Individualisierung gestaltet und vorangetrieben wird. Allerdings sind dabei für den adoleszenten Entwicklungsprozess »Spiel und Risiko, [...] Austesten und Überschreiten von Grenzen, das Experimentieren mit den eigenen kreativen Potenzialen [erforderlich] – kurz: die psychische Arbeit an Trennung und Trauer, Abschied und Neufindungen, Verlust und Neuschöpfungen in einem übergreifenden Sinn.«<sup>158</sup> Hierbei sind diese psychischen Prozesse im Grunde »in eine Zeit der Bildung und Ausbildung« und »insofern direkt und indirekt in die Vorbereitung einer künftigen sozialen oder beruflichen Identität«<sup>159</sup> integriert. In dieser Hinsicht bedeutet die Adoleszenz »das psychosoziale Moratorium«,<sup>160</sup> wie Erik H. Erikson formuliert. Bezogen auf das besondere Erwerben des institutionalisierten Kulturkapitals, nämlich Bildungstitel, Stelle oder Abschlusszeugnis,<sup>161</sup> zeigt sich die Adoleszenz in der Schulzeit exemplarisch als

---

<sup>155</sup> Michael Mitterauer: Sozialgeschichte der Jugend. Frankfurt a. M. 1998. S. 28.

<sup>156</sup> Vgl. Vera King: Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. S. 20.

<sup>157</sup> Vera King: Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. S. 20. Hier weist King auf die unterschiedliche Forschungsliteratur hin. Nunner-Winkler: Ende des Individuums oder autonomes Subjekt? In: Jugend zwischen Moderne und Postmoderne. 1991; Erikson: Identität und Lebenszyklus. 1959; Marcia 1980; Döbert/Habermas/Nunner-Winkler: Entwicklung des Ichs. 1977; Peter Blos: Adoleszenz. 1962.

<sup>158</sup> Vera King: Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. S. 30.

<sup>159</sup> Ebd. S. 30.

<sup>160</sup> Erik H. Erikson: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a. M. 1998. S. 137. »Mann kann diese Periode als **ein psychosoziales Moratorium** bezeichnen, während dessen der Mensch durch freies Rollen-Experimentieren sich in irgendeinem der Sektoren der Gesellschaft seinen Platz sucht, eine Nische, die fest umrissen und doch wie einzig für ihn gemacht ist. Dadurch gewinnt der junge Erwachsene das sichere Gefühl innerer und sozialer Kontinuität, das die Brücke bildet zwischen dem, was er als Kind war, und dem, was er nunmehr im Begriff ist zu werden.«

<sup>161</sup> Vgl. Pierre Bourdieu: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik &



„Bildungsmoratorium“ im Lebenslauf.<sup>162</sup> Jürgen Zinnecker fokussiert Jugend als das „Bildungsmoratorium“, das als ein »relativ eigenständige[r] Lebensabschnitt« gekennzeichnet wird und »in dessen Rahmen sich spezifische soziale Lebensweisen, kulturelle Formen und politisch-gesellschaftliche Orientierungsmuster ausbilden.«<sup>163</sup> Bei Betrachtung des Adoleszenz-Begriffs als einen psychosozialen Entwicklungsmöglichkeitenfreiraum und als ein psychosoziales (Bildungs-) Moratorium am Beginn der Moderne müssen zunächst zwei Einschränkungen gemacht werden: Zum einen trifft dieses Moratorium ausschließlich auf die **bürgerlichen** jungen Menschen zu, die aus der Mittel- und Oberschicht stammten, da die Jugendlichen der Unterklassen vorzeitig die Schule verließen und direkt zur Arbeit eingesetzt wurden. Dies beinhaltet etwa den Wunsch, »möglichst schnell den Status des Erwachsenen und die damit verbundenen ökonomischen Möglichkeiten zu erreichen«.<sup>164</sup> Zum anderen geht es nur um die **männlichen** Jugendlichen, die weiblichen Jugendlichen werden nicht mitgerechnet, weil sie trotz ihres Herkunftsmilieus unmittelbar die Verpflichtung der Ehefrau oder Mutterschaft übernehmen.<sup>165</sup> Unter diesem Blickwinkel lässt sich die Adoleszenz im Sinne eines psychosozialen Moratoriums oder eines Entwicklungsspielraums als eine soziale Privilegierung verstehen.<sup>166</sup>

Unter diesen gesamten begrifflichen Bedingungen von ‚moderner Jugend‘ oder ‚Adoleszenz‘ wird konstatiert: Alle Phänomene um die Jahrhundertwende, was ‚Jugend‘ in der wechselseitigen Oszillation zwischen Jugendkult und Jugendmisstrauen angeht, dürfen nicht einfach als »Modeerscheinung« angesehen

---

Kultur. Hg. v. Margareta Steinrück. Hamburg 1992. S. 49ff.

<sup>162</sup> Jürgen Zinnecker: Der interkulturell-modernisierungstheoretische Ansatz. Zur Modernisierung von Jugend in Europa. Adoleszente Bildungsgeschichte im Gesellschaftsvergleich. In: Hermeneutische Jugendforschung. Theoretische Konzepte und methodologische Ansätze. Hg. v. Arno Combo, Werner Helsper. Opladen 1991. S. 72.

<sup>163</sup> Jürgen Zinnecker: Der interkulturell-modernisierungstheoretische Ansatz. S. 73. Der Verfasser stellt das Bildungsmoratorium dem Übergangsmoratorium gegenüber. Es sei zu kurzichtig, dass Jugend als Übergang zum und als Einstiegsphase ins Erwachsenensein institutionalisiert ist. In jener Betrachtungsweise fungiere die Jugendphase nur als »transitorisches, vorübergehendes Ereignis« eines mit wenig sozialem und kulturellem Eigengewicht ausgestatteten Lebensabschnitts.

<sup>164</sup> Pierre Bourdieu: »Jugend« ist nur ein Wort. In: Ders. Soziologische Fragen. Frankfurt a. M. 1993. S. 139.

<sup>165</sup> Vera King: Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. S. 94. Vgl. auch Pierre Bourdieu: »Jugend« ist nur ein Wort. S. 139.

<sup>166</sup> Vgl. Vera King: Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. S. 94. »In modernisierten Gesellschaften werden soziale Privilegiertheit oder Ungleichheit vorrangig über die Qualität des adoleszenten Moratoriums hergestellt oder reproduziert«.

werden, sondern sie werden vielmehr als »Ausdruck einer tiefen gesellschaftlichen und kulturellen Orientierungskrise«<sup>167</sup> verstanden. Aus dem Krisenbewusstsein und der Forderung nach neuen Lebensformen der modernisierenden Industriegesellschaft resultiert der Weg einer notwendigen ‚Einübung‘ aufgrund des Orientierungsbedarfs in der jungen Generation.<sup>168</sup> Dieser Weg ist von spezifischen adoleszenten Attributen geprägt.

Hierbei wird festgestellt, dass die ‚Adoleszenz‘ ein Produkt der Moderne ist, das sich aus der Individualisierung der Erziehung und Gesellschaft, dem Anspruch der Selbstbestimmung gegen konventionelle Fremdbestimmung und der Gestaltung der ‚zweiten Chance‘ im Leben ergibt. Zugleich reflektiert sie das Paradigma dieser Modernisierungsprozesse. Dazu gehören Orientierungslosigkeit, Unsicherheit, Ambivalenz des Oszillierens zwischen Erlangen und Scheitern. Diese hier genannten Themen finden sich ebenfalls in der Problematik der jugendlichen, oder adoleszenten, Figuren der Schulromane, die in der vorliegenden Arbeit behandelt werden. Darüber hinaus scheint der Entwicklungsprozess, in dem sich die adoleszente Individualisierung vollzieht, – falls er abweichend läuft, im Sinne eines Scheiterungsprozesses der Adoleszenten – explizit analog zum Modernisierungsprozess zu verhalten.

### **1.3.2. Vorstellung der drei Schulgeschichten und Aufbau der Untersuchung**

In der vorliegenden Arbeit wird die ‚Thematisierung des Jugendalters‘ exemplarisch in drei etwa zeitgleich erschienenen Schulgeschichten um die Jahrhundertwende untersucht: Hermann Hesses frühes Werk *Unterm Rad* (entstanden 1903/04, erschienen 1906), Heinrich Manns erster Erfolg *Professor Unrat* (1905) und Robert Musils erfolgreiches Erstlingswerk *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* (1905). In der vorliegenden Arbeit werden zwei Aspekte herausgearbeitet werden. Zum einen geht es um Schul- und Bildungskritik sowie Kultur- und Gesellschaftskritik, zum anderen um die Jugend- bzw. Adoleszenzentwicklung als Individualisierungsprozess

---

<sup>167</sup> Detlev K. Peukert: »Mit uns zieht die neue Zeit...« Jugend zwischen Disziplinierung und Revolte. S. 184.

<sup>168</sup> Vgl. Ebd. S. 184.

und zugleich Metapher der Moderne sowie Paradigma der Modernisierung, die um die Jahrhundertwende plakativ ausgeprägt werden. Überdies wird sich diese Arbeit damit beschäftigen, inwiefern diese beiden Themen in den drei Schulromanen oszillieren und inwiefern sie aufeinander bezogen sind. Dabei sollen geschichtlich-kulturwissenschaftliche Rahmenbedingungen berücksichtigt werden. Hinsichtlich der Entwicklungspsychologie soll zugleich im Zusammenhang mit Konflikt und Kompromiss zwischen Identität und Gesellschaft im Lebenslauf der Frage nachgegangen werden, welche Funktion die Behandlung von ‚Adoleszenz‘ im literarischen Feld haben könnte.

Diese drei, häufig mit der Gattungsbezeichnung der ‚Schulgeschichte‘ oder des ‚Schulromans‘<sup>169</sup> belegten Romane erschienen in kurzer Folge und stießen die reformpädagogische Debatte über Bildungsprobleme heftig an, vor allem die Schülerselbstmorddebatte anknüpfend an die Überbürdungsdiskussion.<sup>170</sup>

Dabei ist interessant, dass die von den Texten aufgeworfenen Fragen ebenso stark divergieren wie ihre literarischen Verfahren. Obwohl alle drei in der deutschen Literaturgeschichte als repräsentative ‚Schulgeschichten‘ genannt und als solche von der Mehrzahl der Leser rezipiert werden, lassen sie sich doch potenziell völlig verschiedenen Genres zuordnen. Hermann Hesses *Unterm Rad*, die wohl genretypischste Schulgeschichte, war das Vorbild für viele Epigonen. Dagegen weist Heinrich Manns *Professor Unrat* charakteristische Merkmale des ‚Gesellschaftsromans‘ auf: Schule erscheint hier als ein Modell der Gesellschaft.

---

<sup>169</sup> In neuen Untersuchungen werden sie auch als die Adoleszenzromane bezeichnet. Gleichwohl die Problematik der Adoleszenz im Kontext der Modernisierung noch zu erforschen ist, wird jedoch in der vorliegenden Arbeit die Bezeichnung der ‚Schulgeschichte‘ oder des ‚Schulromans‘ verwendet, da diese Arbeit sich nicht lediglich für die Problematik der Adoleszenzphase selbst interessiert, sondern darüber hinaus auf die kulturwissenschaftlichen Aspekte der Korrelation zwischen Gesellschaft, Kultur und Subjekt, jeweils in den Veränderungs- und Entwicklungsprozessen, zielt. Überdies sind, wie oben (1.3.1) bereits erläutert, die adoleszenten psychosozialen Experimentier- und Entwicklungsprozesse fast alle in eine Zeit der Bildung und Ausbildung integriert, die in der Schule verbracht wird. Demnach ist die Schule ein entscheidendes Element im kultursozialen Zusammenhang.

<sup>170</sup> Vgl. Johannes-Christoph von Böhler: Die gesellschaftliche Konstruktion des Jugendalters. Zur Entstehung der Jugendforschung am Beginn des 20. Jahrhunderts. Weinheim 1990. S. 67-104. Bereits seit den sechziger und siebziger Jahren des 19. Jahrhunderts trat das Überbürdungsproblem drastisch im Zentrum der Bildungsprobleme hervor. Anknüpfend an den Gedanken, dass die Schule die Schüler krank mache, wurde von 1900 an zunehmend in der deutschen Öffentlichkeit das Thema ‚Schülerselbstmord‘ diskutiert und stilisiert. In dieser Debatte wurden die literarischen Figuren der Schulromane häufig als ein Indiz verstanden. Diese Schülerselbstmorddebatte trug in erster Linie dazu bei, »ein neues Bild des Jugendlichen zu stilisieren«, in welchem seine wesentlichen Züge ausgeformt und in der öffentlichen Meinung verankert wurden.

Robert Musils Roman *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* kann einerseits im Hinblick auf die dargestellte ‚Selbstfindung‘ des Helden als Schulgeschichte gelesen werden, andererseits hat Musil selbst dieser Kategorisierung widersprochen. In der literaturwissenschaftlichen Forschung wird dieser Roman daher alternativ auch als ‚psychologischer Roman‘ oder als ‚philosophischer Roman‘ aufgefasst. Dennoch wird die vorliegende Arbeit auf die drei Werke hauptsächlich unter der Perspektive der ‚Schulgeschichte‘ eingehen.

Für eine Untersuchung der Romane bezüglich ihrer Divergenzen und Gemeinsamkeiten bildet die Rekonstruktion ihres sozialgeschichtlichen und kulturkritischen Hintergrunds die erste wichtige Voraussetzung. Die vorliegende Arbeit interessiert sich dabei nicht nur in erster Linie für die Probleme des Erziehungswesens um 1900, sondern vielmehr für die Reflexion von Geschichte, Gesellschaft und Kultur durch Repräsentationen von Schule und Bildung im literarischen Feld.

Diese Untersuchung verfolgt daher eine doppelte Zielsetzung. Sie analysiert zum Ersten die Texte als die literarische Reflexion von Kultur und Gesellschaft des Kaiserreichs unter dem Blickwinkel der Schulgeschichte, zum Zweiten zielt sie darauf, die Grundzüge des Entwicklungsprozesses der dargestellten Adoleszenten und die Analogie zum Modernisierungsprozess zu beleuchten.

Die bisher mehrfach gestellte Frage nach der Reichweite und prophetischen Kraft dieser Romane ist noch immer offen. Gleichgültig, ob diese Wahrnehmung zutreffend ist oder nicht – wir sehen im Professor Unrat den Diktator, der uns an ‚Hitler‘ erinnert; in Musils Figuren des Reiting und des Beineberg erblicken wir die Unmenschlichkeit des Dritten Reichs. Und, wie der Literaturkritiker Marcel Reich-Ranicki feststellt, die Geschichte von Hans Giebenrath in *Unterm Rad* macht uns ein »erstaunlich starke[s] Identifikationsangebot« – auch wenn wir an der Schule nicht besonders gelitten haben und von den grausamen Lehrern nie geplagt wurden.<sup>171</sup> Dementsprechend enden die literarische Faszination und thematische Aktualität bis heute nicht.

---

<sup>171</sup> Marcel Reich-Ranicki: *Mein Leben*. München 1999. S. 134.

## II. Kontrapunkt zwischen Bildungs- und Kulturkritik und Adoleszenzthematik in Schulgeschichten

### 1. *Unterm Rad*

#### 1.1. Bildungsideen und Bildungskritik

##### 1.1.1. Soziale Logik der Vätergeneration

„Vater“ ist doch ein seltsames Wort. Es muß jemand bezeichnen, den man lieben kann. [...] Wenn ich jede Eigenschaft und Neigung in mir ins Gegenteil verkehrte, könnte ich mit Ihnen harmonisieren.

Hermann Hesse

In der Literatur um 1900 ist das Problem des ‚Bildungs- und Schulsystems‘ und der ‚Jugend‘ ein literarisches Modethema. Dieses als ‚Schulroman‘ oder ‚Schulgeschichte‘ bezeichnete Genre fand breite öffentliche Resonanz, und die Hochkonjunktur des Genres wirkte sich auf Wissenschaften wie Psychologie, Pädagogik und Medizin aus.<sup>172</sup>

Die Thematik dieses Genres, die hauptsächlich von existenzieller Erschütterung und Scheitern der meistens sensiblen und begabten Jugendlichen im verständnislosen Milieu gekennzeichnet ist, darf nicht nur als Schülerleid in der Schule, sondern auch als die kulturelle Selbstreflexion über die Gesellschaft in der Modernisierung um 1900 verstanden werden. Ein österreichischer Schriftsteller, Jean Améry, lenkt in seinem Buch über die Schülerromane im 20. Jahrhundert hinsichtlich *Unterm Rad* die Aufmerksamkeit auf das ‚Aktuelle‘ dieses Romans, denn *Unterm Rad* kann nicht einfach als die Schülertragödie, sondern vielmehr als »ein Dokument einer noch tief in unsere Zeit hineinragenden bürgerlichen Epoche« angesehen werden, insofern scheine der Roman ihm, »als wäre [er] gestern geschrieben worden«.<sup>173</sup>

---

<sup>172</sup> Vgl. Rainer Kolk: Literatur, Wissenschaft, Erziehung. Austauschbeziehungen in Hermann Hesses *Unterm Rad* und Robert Walsers *Jakob von Gunten*. In: Nach der Sozialgeschichte. Hg. v. Martin Huber und Gerhard Lauer. Tübingen 2000. S. 235.

»Dabei zeichnen sich sowohl in den bildungspolitischen wie in den wissenschaftlichen Kontroversen Prozesse der Binnendifferenzierung ab: Subdisziplinen wie Jugendpsychiatrie und Schulhygiene in der Medizin und Pädagogische Psychologie und Heilpädagogik in der Erziehungswissenschaft formieren sich.«

<sup>173</sup> Jean Améry: Bücher aus der Jugend unseres Jahrhunderts. Mit einem Vorwort von Gisela Lindemann. Stuttgart 1981. S. 60.

Bereits am Anfang von *Unterm Rad* zeigt sich die »Konstellation der ‚Schwelle‘ als Konfrontation der Generationen«<sup>174</sup> durch den Kontrast zwischen Joseph Giebenrath und seinem Sohn Hans, dem Protagonisten des Romans. Joseph Giebenrath wird als Repräsentant der ‚alten, konservativen‘ Generation und des Kleinbürgertums dargestellt.<sup>175</sup>

»Herr Joseph Giebenrath, [...] zeichnete sich durch keinerlei Vorzüge oder Eigenheiten vor seinen Mitbürgern aus. Er besaß gleich ihnen eine breite, gesunde Figur, eine leidliche kommerzielle Begabung, verbunden mit einer aufrichtigen, herzlichen Verehrung des Geldes, [...] angemessenen Respekt vor Gott und der Obrigkeit und blinde Unterwürfigkeit gegen die ehernen Gebote der bürgerlichen Wohlanständigkeit. [...] Sein inneres Leben war das des Philisters.«<sup>176</sup> (S. 7)

Der Erzähler gestaltet in dieser Textstelle exemplarisch »Sozialcharakter‘, ‚Lebensstil‘ [und] ‚Bewusstseinsstrukturen‘«<sup>177</sup> und erörtert philisterhafte Lebensformen und geringe geistige Fähigkeiten, die nicht mehr beinhalten als »eine angeborene, streng abgegrenzte Schlaueit und Rechenkunst« (S. 7). Die Beschreibung listet diese banalen Attribute des Kleinbürgertums wie in einer Einleitung zu einer Broschüre auf. Durch diesen Schreibstil wird auf die Abneigung des Autors gegenüber dem damaligen Kleinbürgertum hingewiesen. Er charakterisiert es als repräsentative Mittelmäßigkeit und Banalität. Joseph Giebenrath wird ausschließlich über die typischen Merkmale eines Kleinbürgers beschrieben, was vor allem darum grundlegend wichtig ist, weil von vornherein die kulturelle und soziale Grenze zwischen diesem Milieu und Hans gezogen wird.

Die von Joseph Giebenrath verkörperte kleinbürgerliche Vätergeneration ist durch die »Kultivierung des Durchschnitts« und das »begrenzte Bewusstsein«<sup>178</sup>

---

<sup>174</sup> Rainer Kolk: Literatur, Wissenschaft, Erziehung. S. 240.

<sup>175</sup> Vgl. Jean Améry: Bücher aus der Jugend unseres Jahrhunderts. S. 58f.; Vgl. auch Klaus Johann: Grenze und Halt. Der Einzelne im »Haus der Regeln«. Zur deutschsprachigen Internatliteratur. Heidelberg 2003. S. 147-152.

<sup>176</sup> Hermann Hesse: Unterm Rad. Frankfurt a. M. 1970. S. 7. Im Folgenden Nachweise durch Seitenzahlen in Klammern hinter Zitaten im Text.

<sup>177</sup> Carsten Gansel: Von Angst, Unsicherheit und anthropologischen Konstanten – Modernisierung und Adoleszenzdarstellung bei Hermann Hesse. In: Hermann Hesse und die literarische Moderne. Kulturwissenschaftliche Facetten einer literarischen Konstante im 20. Jahrhundert. Aufsätze und Materialien. Hg. v. Andreas Solbach. Frankfurt a. M. 2004. S. 238.

<sup>178</sup> Thomas Althaus: Apologetischer Entwurf. In: Kleinbürgertum. Hg. v. Thomas Althaus. Tübingen 2001. S. 1.

gekennzeichnet. Der nachfolgende Kommentar charakterisiert die Durchschnittlichkeit des Joseph Giebenrath:

»Er hätte mit jedem beliebigen Nachbarn Namen und Wohnung vertauschen können, ohne daß irgend etwas anders geworden wäre. Auch das Tiefste seiner Seele, das schlummerlose Misstrauen gegen jede überlegene Kraft und Persönlichkeit und die instinktive aus Neid erwachsene Feindseligkeit gegen alles Unalltägliche, Freiere, Feinere, Geistige teilte er mit sämtlichen übrigen Hausvätern der Stadt.« (S. 8)

Die Vätergeneration ist demnach mit Konventionen und Normen fest verbunden, die ihr Leben bestimmen und ausrichten. In selbsteingegrenzter Mittelmäßigkeit fühlt sie sich behaglich und sicher. Im Gegensatz zur Begrenztheit des gesamten Dorfes akzentuiert sich die Besonderheit des Hans Giebenrath als »Ausnahmeerscheinung«<sup>179</sup> in dem kleinen »Schwarzwaldnest«. (S. 8) Seine außergewöhnliche Begabung wird zwar einerseits als etwas Bewunderungswürdiges angesehen, andererseits aber erzeugt sie auch Misstrauen und Unbehagen im Philistertum. Zu dieser Zeit lässt sich beobachten, dass die Konservativen sich der zunehmenden Modernisierung um die Jahrhundertwende entgegenstellten. Ihrer Ansicht nach führten die Gedanken und die Kunst der Moderne zu Zersetzung und Zerstörung der »gesunden, ewig gültigen stilistischen, formalen und geschmacklichen Prinzipien der europäischen Kultur«.<sup>180</sup> Das im Roman dargestellte dörfliche Leben ist solide und kann glücklich ohne die »Existenz der modernen Menschen« (S. 8) auskommen.

»Man konnte dort noch leben und gebildet sein, ohne die Reden Zarathustras zu kennen; [...] und das ganze Leben hatte einen unheilbar altmodischen Habitus. [...] Seltsamerweise kannten sie trotzdem keinen höheren Ehrgeiz als den, ihre Söhne womöglich studieren und Beamte werden zu lassen.« (S. 9)

Dieser Kommentar des Erzählers lässt die konservative Denkströmung des Kleinbürgertums dieser Zeit erkennen. Doch hier weist es auf den auffälligen

---

<sup>179</sup> Carsten Gansel: Von Angst, Unsicherheit und anthropologischen Konstanten – Modernisierung und Adoleszenzdarstellung bei Hermann Hesse. S. 238.

<sup>180</sup> Arno J. Mayer: Adelmacht und Bürgertum. Die Krise der europäischen Gesellschaft. 1848-1914. Aus dem Engl. übers. von Karl Heinz Siber. München 1984. S. 296. Aus dieser Perspektive überbewerten die Konservativen »die Kleinstädte und Dörfer mit ihren Bauern, Bürgern, Pfarrern und Honoratioren«.

Widerspruch hin, dass, obwohl man Abwehr gegen etwas Modernes und Überlegenes hegt, man sich zugleich den Aufstieg in eine höhere Klasse wünscht. In diesem Zusammenhang ist Wehlers Auffassung zur »Aufstiegs- und Abstiegsdynamik« des Kleinbürgertums im Kaiserreich zu nennen, die stetig schwingt: »Über alle sozioökonomischen Unterschiede hinweg vereinigte seine Angehörigen ihre traditionalistische Mentalität, die in einem eigentümlich spannungsreichen Gemenge mit einer ausgeprägten zukunftsbejahenden Aufstiegsorientierung, in erster Linie für die Söhne, lag«. <sup>181</sup>

Hier zeigen sich schon die vorhandenen Hemmnisse für Hans' Aufstieg, denn er wächst als ein Kleinbürgerssohn in einer kulturfernen Familie und einem geistig verengten Dorf auf. Wie Jean Améry metaphorisch zutreffend formuliert, »[D]er Vater wollte, daß sein Sohn die Stufenleiter hinaufkletterte: aber er richtete ihm das Gerät nicht zurecht.« <sup>182</sup> Hans steht zwischen diesem kulturfernen Vaterhaus und im engeren Sinne bildungsbürgerlichem Kulturanspruch. <sup>183</sup> Bis dahin musste er immer das Bestehende und das Geforderte akzeptieren und sich aneignen, durfte aber nie dessen Sinn und Grund hinterfragen, denn er hatte bislang noch keine Chance, sich mit einer kulturellen Herausforderung zu konfrontieren. Dieser ‚gehandicapte‘ Charakterzug von Hans erweist sich während des Handlungsverlaufs als Barriere in der Schwellensituation, sowohl vom kultursozialen Aspekt, als auch vom entwicklungspsychologischen Aspekt her gesehen.

Für eine solche Vätergeneration des Kleinbürgertums ist die Bildung der »einzige[] schmalen Pfad« zum Aufstieg in der Gesellschaft. Normalerweise bleibt dieser Wunsch aber nur »ein schöner, unerfüllter Traum«. (S. 9) In *Unterm Rad* erscheint die ‚Bildung als ein Mittel‘, das den Aufstieg in höhere soziale Schichten und den Erfolg in der Gesellschaft verspricht. Dieses realistische und praktische Bildungsziel, Schüler »zu einem nützlichen Glied der Gesellschaft zu erziehen«, <sup>184</sup> welches jedoch das innere Verlangen und die Natur des Kindes vernachlässigt, lässt alle »natürlichen Menschen« (S. 50) sich schonungslos opfern. Um ins Bildungsbürgertum aufzusteigen

---

<sup>181</sup> Hans-Ulrich Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Von der »Deutschen Doppelrevolution« bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges. 1849-1914. Bd 3. München 1995. S.751.

<sup>182</sup> Jean Améry: Bücher aus der Jugend unseres Jahrhunderts. S. 59.

<sup>183</sup> Vgl. Jean Améry: Bücher aus der Jugend unseres Jahrhunderts. S. 58.

<sup>184</sup> Helmut Becker/Gerhard Kluchert: Die Bildung der Nation. S. 55.



und einen einflussreichen Beruf, vorzugsweise als Geistlicher oder Professor, zu erwerben, stimmt auch Hans in seinem Verlangen mit der väterlichen Logik überein und bezahlt mit dem Opfern seiner ‚Natur‘. Über diese Kontroverse zwischen seiner eigenen Natur und der ‚väterlichen‘ Logik gesteht Hesse selber angesichts seiner eigenen Erlebnisse:

»‚Vater‘ ist doch ein seltsames Wort. Es muß jemand bezeichnen, den man lieben kann. Wenn ich jede Eigenschaft und Neigung in mir ins Gegenteil verkehrte, könnte ich mit Ihnen harmonisieren. Nachdem Sie mich zur Verzweiflung gebracht, sind Sie doch wohl bereit, mich dieser und sich meiner rasch zu entledigen. So kann und will ich nimmer leben und wenn ich ein Verbrechen begehe, sind nächst mir Sie schuld, Herr Hesse, der Sie mir die Freude am Leben nahmen.«<sup>185</sup>

Ausgelöst durch den blinden Stolz des Vaters und die Ansprüche der Dorfhonoratioren, entwickelt Hans Ehrgeiz und eignet sich diese Forderung an, stellt dabei aber selber nicht die Frage nach seinen eigenen Interessen und innerer Angemessenheit. Der Junge akzeptiert kritiklos die »soziale Logik«, »nach der das Absolvieren von Bildungsinstitutionen Laufbahnchancen eröffnet, [und] Statuserhöhung in Aussicht stellt«<sup>186</sup> als das eigene Verlangen. Diese ‚soziale Logik‘ besteht aus der Überschneidung von ‚verwässertem‘ neuhumanistischem Bildungsideal<sup>187</sup> und dem auf der aufklärerischen Integrationspädagogik basierenden praktisch-obrigkeitlichen Bildungskonzept. Die Interessen des Reichs als Obrigkeitsstaat fokussierten sich auf die utilitären Zwecke der Bildungsgüter, um seinem »Machterhaltungsinteresse«<sup>188</sup> Genüge zu tun. ‚Schule der Nation‘ hat dementsprechend die Aufgabe, »die Jugend zu national denkenden und fühlenden Menschen zu erziehen«.<sup>189</sup> Dazu wird im Roman dargestellt:

---

<sup>185</sup> Hier zitiert nach Egon Schwarz: Hermann Hesse. In: Literarische Profile. Deutsche Dichter von Grimmelshausen bis Brecht. Hg. v. Walter Hinderer. Königstein/Ts 1982. S. 287-299 und S. 291.

<sup>186</sup> Rainer Kolk: Literatur, Wissenschaft, Erziehung. S. 244.

<sup>187</sup> Wehler erläutert den ‚Verwässerungsvorgang‘ der Bildung, »währenddessen Bildung zum Berechtigungsanspruch, auf der Sprosse der Karriereleiter emporzuklettern« degeneriert. Des Weiteren verweist er auf die wesentlichen Bedingungen dessen. Hans-Ulrich Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. S. 733ff.

<sup>188</sup> Hans-Ulrich Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. S. 1191.

<sup>189</sup> Frank-Michael Kuhlemann: Schulen, Hochschulen, Lehrer (Niedere Schulen). In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd.4. Hg. v. Christa Berg. S. 183.

»[...] so muss die Schule den natürlichen Menschen zerbrechen, besiegen und gewaltsam einschränken; ihre Aufgabe ist es, ihn nach obrigkeitlicherseits gebilligten Grundsätzen zu einem nützlichen Gliede der Gesellschaft zu machen und die Eigenschaften in ihm zu wecken, deren völlige Ausbildung alsdann die sorgfältige Zucht der Kaserne krönend beendet«. (S. 50)

In diesem Blickwinkel beleuchtet der Erzähler mit starker Abneigung die verfallenen Bildungsideen im wilhelminischen Kaiserreich, die zwar Statuserhöhung und sozialen Erfolg versprechen, doch »den natürlichen Menschen zerbrechen, besiegen und gewaltsam einschränken« und sich wenig für Selbstfindung und Selbstverwirklichung des Menschen interessieren. Im Handlungsverlauf von *Unterm Rad* wird sich die »soziale[] Logik« dieses Bildungskonzeptes »als konventionalisierte, nicht-natürliche, widersprüchliche«<sup>190</sup> erweisen. »Die überkommenen [humanistischen] Bildungsideen« werden »eklektisch, selektiv«, und »instrumentell«<sup>191</sup> genutzt. Die Bildung als Erziehung, die im Schulwesen generell, öffentlich und obrigkeitsstaatlich umgesetzt wird, bleibt »nicht mehr Selbstzweck, sondern wird »Mittel zum Zweck«,<sup>192</sup> das den jungen Leuten feste Laufbahnchancen, aber wenige Selbstbestimmungschancen bietet. Vielmehr zwingt solche Bildung den Menschen, seine eigene Natur und Neigung aufzugeben und zu negieren. Nach Ansicht der zeitgenössischen Reformpädagogen erweist sie sich daher als nutzlos, man hält sie für »Seelenmord«.<sup>193</sup>

Friedrich Nietzsche vertritt die Meinung, dass »die deutsche Jugenderziehung [von einem] falschen und unfruchtbaren Begriff der Kultur« ausgehe und auf den »historisch-ästhetische[n] Bildungsphilister« abziele, weswegen ihr Resultat eine »widernatürliche«<sup>194</sup> Erziehung sei. Nach Nietzsches Auffassung fühle »allein der Instinct der Jugend« die »widernatürliche« Erziehung, »weil [die Jugend] noch den Instinct der Natur«<sup>195</sup> habe. In diesem Sinne ist es erklärbar, dass Hans auf seine alten Kinderspielsachen auffällig brutal reagiert.

---

<sup>190</sup> Rainer Kolk: Literatur, Wissenschaft, Erziehung. S. 244.

<sup>191</sup> Klaus-Ernst Jeismann: Zur Bedeutung der »Bildung« im 19. Jahrhundert. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. III. Hg. v. Klaus-Ernst Jeismann u. a. München 1987. S. 17.

<sup>192</sup> Klaus-Ernst Jeismann. S. 20.

<sup>193</sup> Ellen Key: Das Jahrhundert des Kindes. S. 95.

<sup>194</sup> Friedrich Nietzsche: Unzeitgemäße Betrachtungen. S. 322.

<sup>195</sup> Friedrich Nietzsche: Unzeitgemäße Betrachtungen. S. 322.

»Einen Augenblick hatte der Knabe das Gefühl, er müsse sich hinwerfen und heulen. Statt dessen holte er aus der Remise das Handbeil, schwang es mit den schwächtigen Ärmlein durch die Luft und hieb den Kaninchenstall in hundert Stücke. Die Latten flogen auseinander, die Nägel bogen sich knirschend, ein wenig verfaultes Hasenfutter, noch vom vorjährigen Sommer, kamen zum Vorschein. Er hieb auf das alles los, als könnte er damit sein Heimweh nach den Hasen und nach August und nach all den alten Kindereien totschiagen«. (S. 16f.)

Anstatt auf seinen eigenen »Instinkt der Natur« im Nietzscheschen Sinne zu achten, versucht Hans all den Zweifel an dieser zielorientierten Bildung und dem daraus resultierenden Ehrgeiz durch die Zerstörung der eigenen Kindheitserinnerungen zu vernichten. Indem er die Gedanken an die alten Kindereien verdrängt, zerstört er auch einen Teil seiner »natürlichen Persönlichkeit«. <sup>196</sup> Deutlich lässt sich der »Gegensatz von menschlicher Selbstbestimmung und deren Verkehrung durch die Erziehungsinstitutionen« <sup>197</sup> erkennen.

Am 25.11.1904 schrieb Hermann Hesse an seinen Stiefbruder Karl Isenberg hinsichtlich der Veröffentlichung seines Prosawerkes *Unterm Rad*. Hesse verhehlte nicht seine Gegnerschaft zum Schulwesen. Er stellte die Frage nach dem Bildungswesen und zugleich nach der sozialen Logik der Wilhelminischen Zeit.

»Die Schule ist die einzige moderne Kulturfrage, die ich ernst nehme und die mich gelegentlich aufregt. An mir hat die Schule viel kaputtgemacht, und ich kenne wenig bedeutendere Persönlichkeiten, denen es nicht ähnlich ging. Gelernt habe ich dort nur Latein und Lügen, denn ungelogen kam man in Calw und Gymnasium nicht durch – wie unser Hans [Hesses jüngerer Bruder] beweist, den sie ja in Calw, weil er ehrlich war, fast umbrachten. Der ist auch, seit sie ihm in der Schule das Rückgrat gebrochen haben, immer unterm Rad geblieben«. <sup>198</sup>

In Anlehnung an diese direkte Erläuterung wird der Roman *Unterm Rad* häufig hinsichtlich der Beweggründe Hesses einseitig als ein autobiografisch bestimmtes

---

<sup>196</sup> Katrin Marquardt: Zur sozialen Logik literarischer Produktion. Die Bildungskritik im Frühwerk von Thomas Mann, Heinrich Mann und Hermann Hesse als Kampf um symbolische Macht. Würzburg 1997. S. 28.

<sup>197</sup> Helga Esselborn-Krumbiegel: Hermann Hesse. Interpretation. München 1989. S. 92.

<sup>198</sup> Hermann Hesse an Karl Isenberg, 25. November 1904. In: Hermann Hesse. Gesammelte Briefe. Bd. I. Hg. v. Ursula und Volker Michels. Frankfurt a. M. 1973. S. 130.

Werk angesehen. Der Dichter Hesse dokumentierte »jeden Schritt seines Lebens«, wie Hugo Ball in der Hesse-Biografie bemerkt, schöpfte »sein literarisches und poetisches Werk nur aus den Schritten, Beobachtungen und Erfahrungen der eigenen Person«.<sup>199</sup> Anknüpfend an diese historischen Dokumente werden seine Werke nicht selten als Selbstbekenntnis oder Memoiren behandelt, dabei spielen solche Dokumente immer auch eine große Rolle für die Frage nach der vermuteten Autorintention. Selbst wenn biografische Hintergründe und Merkmale das Werk geprägt haben, dürfte man jedoch ein literarisches Werk ohne Hinblick auf die ‚Literarizität‘ nicht direkt als Non-Fiktion betrachten.

Die Empörung des Autors und die vehemente Kritik an den damaligen Bildungsinstitutionen, zumal vor seinem biographischen Hintergrund,<sup>200</sup> bescherten Hesse das Etikett eines schlechten »Tendenzschriftstellers«, bei dem die Tendenz in den literarischen Werken die Kunst dominiere.<sup>201</sup> Der Roman erfuhr eine positive Einschätzung normalerweise lediglich wegen seines Aufbaus oder Sprachstils mit »freie[m] und wohltuende[m] Rhythmus«,<sup>202</sup> also aufgrund werkimmanenter Aspekte.<sup>203</sup> Dennoch ist es voreilig und einseitig, diesen Roman nicht unter den vielschichtigen Aspekten vor allem des soziokulturellen Zusammenhangs zu beurteilen. Denn *Unterm Rad* enthält »weltanschauliche Botschaften«;<sup>204</sup> »Ohne ein Tendenzroman im engeren Sinne zu sein, ist *Unterm Rad* ein Stück wilhelminischer

---

<sup>199</sup> Hugo Ball: Hermann Hesse. Sein Leben und sein Werk. Hg. v. Volker Michels. Göttingen 2006. S. 41.

<sup>200</sup> Das ‚Tendenziöse‘ des Buches gab Hesse selber zu: »das Tendenziöse [kam] erst während der Ausführung, absichtslos und nur aus bitteren Erinnerungen erwachsen, hinein. Aber auch das war unnötig. Künftig denke ich zwar noch öfter ein wenig zu predigen, aber nicht mehr so negativ kritisierend, sondern mehr, indem ich eigene Erfahrungen und eigenes Ideal, also Positiveres, hinstelle.« Hesse an Isenberg. In: Hermann Hesse. Gesammelte Briefe. S. 139.

<sup>201</sup> Wilhelm Hegeler: Das literarische Echo. Jg.8. Heft 4 vom 15.11.1905. Sp. 294f. Hier zitiert nach Hermann Hesse im Spiegel der zeitgenössischen Kritik. Hg. v. Adrian Hsia. Bern und München 1975. S. 63. Wilhelm Hegeler verwendet diesen Begriff immerhin aus nicht unbedingt abwertender Absicht, eher in subtilem und positivem Tonfall. Dennoch wurde dieses ‚Etikett‘ danach stets mit dem Roman und dem Autor verbunden. Vgl. Theodor Heuss: Die Hilfe. Jg. I. 1905. Nr. 50. S. 11-12; »Ein Tendenzwerk? Ja, dort, wo es mit warmen Worten das Recht der Jugend auf eine Jugend verlangt.« Ebd. S. 63.

<sup>202</sup> Theodor Heuss. S. 63.

<sup>203</sup> Dabei verweist Klaus Johann jedoch auch auf den ‚modernen‘ Schreibstil dieses Romans wie die erlebte Rede, sog. werkimmanente Merkmale. Vgl. Klaus Johann: Grenze und Halt. S. 102f.

<sup>204</sup> Dieter Borchmeyer und Viktor Žmegač: Die Rolle des Romans. In: Geschichte der deutschen Literatur vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Hg. v. Viktor Žmegač. Bd. II. . Königstein/Ts. 1980. S. 342-396 und S. 379.

„littérature engagée“, ein Beitrag zur Schul- und Erziehungsreform«. <sup>205</sup>

Dieser Schulroman, der heute in gleichartigem Genre zu einem Grundmuster und zum Kanon der Schullektüre zählt, <sup>206</sup> erlangt, wie schon erwähnt, seine literarische Bedeutung nicht nur durch die Darstellung des Schülerleids und der Bildungsprobleme um die Jahrhundertwende, sondern darüber hinaus durch die kulturelle Reflexion über die Korrelation zwischen Literatur und Gesellschaft. Gerade in diesem Sinne ist die Bedeutung dieses Werks immer noch ‚aktuell‘. Die Schriftstellerin Gabriele Wohmann, die laut ihrem Bekenntnis immer auf Hesses Seite war, stellt fest, dass *Unterm Rad* den damaligen »desperaten Zustand gängigen gesellschaftlichen Hoffens«, insbesondere in heutigem Sinne »leistungsorientiert[er]« <sup>207</sup> Soziallogik, grundlegend reflektiert. Dabei konstatiert sie »Hesses Überzeitlichkeit«. <sup>208</sup>

### 1.1.2. Verfall des Bildungsideals: von der ‚Philo-logia‘ zur ‚Philo-profit‘

Wo ehemals die klassische Bildung als ein heiterer Selbstzweck gegolten hatte, den man mit Ruhe, Muße und fröhlichem Idealismus verfolgte, da waren nun die Begriffe Autorität, Pflicht, Macht, Dienst, Karriere zu höchster Würde gelangt, [...].

Thomas Mann

Im Jahr 1946 schrieb Hermann Hesse einen Brief an den ehemaligen Ephorus des Klosters Maulbronn:

»Es ist mir manchmal ein sympathischer Gedanke, dass inmitten des zerrütteten Deutschland und Europa da und dort solche Zellen des Aufbaus bestehen wie die

---

<sup>205</sup> Dieter Borchmeyer und Viktor Žmegač: Die Rolle des Romans. S. 379.

<sup>206</sup> Vgl. Helga Neumann und Manfred Neumann: Vom Pauker zum Pädagogen. Ein literarischer Streifzug durch die Schule im ‚Jahrhundert des Kindes‘. Stuttgart 2011. S. 112.

<sup>207</sup> Gabriele Wohmann: Über Hermann Hesse: *Unterm Rad*. Mord durch allmähliche Vergiftung. In: Romane von gestern – heute gelesen. 1900-1918. Hg. v. Marcel Reich Ranicki. Frankfurt a. M. 1996. S. 49.

<sup>208</sup> Gabriele Wohmann: Über Hermann Hesse: *Unterm Rad*. S. 49.

Im Roman selbst schildert der Erzähler die Bildeinrichtung in Maulbronn mit geringer Sympathie. Die Ambivalenz zwischen Sympathie und Entrüstung schwingt jedoch in der Darstellung des Klosters Maulbronn mit. Diese Klosterschule ist eingebettet in eine idyllische und reizvolle Landschaft und besitzt eine harmonische Architektur. Das Maulbronner Seminar prägt seit Jahrhunderten die protestantisch-humanistische Bildung in Württemberg. Die Monumentalität der Klosteranlage soll das hochgesteckte Bildungsideal ahnen lassen:

»Auf diesem Platz hat schon mancher sich gedacht, hier wäre der Ort für ein tüchtiges Stück Leben und Freude, hier müsste etwas Lebendiges, Beglückendes wachsen können, hier müssten reife gute Menschen ihre freudigen Gedanken denken und schöne, heitere Werke schaffen.« (S. 57)

Die Schilderung des Ortes Maulbronn erfolgt in indirekter Rede und somit gängige Meinung von ‚manchem‘. Dadurch gewinnt der Erzähler die nötige Distanz und zugleich Authentizität. Der unwirkliche Zustand der Potenzialität wird noch verstärkt durch den Kontrast zur Abwertung des Klosters Maulbronn als Bildungsinstitution. Denn das Bildungsideal des Seminars tritt als konventionell und autoritär im Hinblick auf Lebens- und Weltanschauung hervor. Mit ironischem Ton fährt der Erzähler daher fort:

»Zugleich sind dort die jungen Leute den zerstreuen Einflüssen der Städte und des Familienlebens entzogen und bleiben vor dem schädigenden Anblick des tätigen Lebens bewahrt. Es wird dadurch ermöglicht, den Jünglingen jahrelang das Studium der hebräischen und griechischen Sprache samt Nebenfächern allen Ernstes als Lebensziel erscheinen zu lassen, den ganzen Durst der jungen Seelen reinen und idealen Studien und Genüssen zuzuwenden.« (S. 58)

Die in der humanistischen Bildung bevorzugten alten Sprachen sollten eigentlich als ein Medium für die Entwicklung von Denkvermögen und Urteilskraft dienen und die

---

<sup>209</sup> Georg Wallis Field: Hermann Hesse. Kommentar zu sämtlichen Werken. Stuttgart 1977. S. 78.

geistige Durchdringung einer fremden und alten Kultur ermöglichen.<sup>210</sup> Doch in der beschriebenen Bildung des Maulbronner Seminars steht weniger der Geist der Antike als vielmehr der Spracherwerb selbst im Vordergrund.

Im 19. Jahrhundert wurden »sowohl die Klassische als auch die Deutsche Philologie«, insbesondere in Bezug auf die Werke der Weimarer Klassik, als »Bildungswissenschaft«<sup>211</sup> aufgefasst. Die Philologie bewertete man nicht nur als das »Material für Bildung«, sondern man betrachtete darüber hinaus die »Philologie selbst als Bildungsvorgang«.<sup>212</sup> Da die Wissenschaft der Philologie durch Erziehung im Bildungswesen vermittelt wurde, begriff man die »philologische Tätigkeit zugleich als pädagogische«.<sup>213</sup> Deshalb konnte man hierbei beobachten, dass »der Bildungsimperativ« sich vor allem »im philologischen Unterricht«<sup>214</sup> akzentuierte. Das gesamte Konzept der Klosterschule in Maulbronn war auf diesen tradierten und philologisch orientierten Bildungsimperativ hin ausgerichtet und spielte nicht nur im Unterricht, sondern auch »[i]n den Einrichtungen und den Sitten des Maulbronner Seminars« (S.62) eine bedeutende Rolle. Unter dem Begriff »Etikettenschwindel«<sup>215</sup> versteht Klaus Johann diese Oberflächlichkeit und vermutet hinter dem Begriff ‚Etikette‘ eine mehrdeutige Anspielung des Erzählers. Aus etymologischer Sicht wird festgestellt, dass ‚Etikette‘ nicht einfach nur auf ‚Schild an der Türe‘, sondern in übertragener Bedeutung auch auf ‚erstarrte Förmlichkeit‘ und ‚konventionelle Norm‘ und insofern auf die »Begrenzung« des Internatslebens hinweist.<sup>216</sup>

---

<sup>210</sup> Vgl. Waltraud ›Wara‹ Wende: »Die Schule ist die einzige moderne Kulturfrage, die ich ernst nehme« – Zur Relation zwischen literarischen Texten und sozio-kulturellen Erfahrungsräumen am Beispiel von Hermann Hesses Schulgeschichte *Unterm Rad*. In: Hermann Hesse und die literarische Moderne. Hg. v. Andreas Solbach. Frankfurt a. M. 2004. S. 216.

<sup>211</sup> Wilhelm Voßkamp: Bildung als Synthese. In: Wissenschaftsgeschichte der Germanistik im 19. Jahrhundert. Hg. v. Jürgen Fohrmann/Wilhelm Voßkamp. Stuttgart, Weimar 1994. S. 20.

<sup>212</sup> Ebd.

<sup>213</sup> Ebd. S. 21. »Wissenschaftssystem und Erziehungssystem sind im 19. Jahrhundert deshalb miteinander gekoppelt.«

<sup>214</sup> Ebd.

<sup>215</sup> Johann Klaus: Grenze und Halt. Der Einzelne im „Haus der Regeln“. Zur deutschsprachigen Internatsliteratur. S. 125.

<sup>216</sup> Vgl. Johann Klaus: Grenze und Halt. S. 126. »[...] nämlich zum einen „an einem Gegenstand befestigtes, ihn kennzeichnendes Schildchen aus Papier“, zum anderen „zur Förmlichkeit erstarrte Anstandsregeln, auf Konvention beruhende Norm höflichen Benehmens“. Nur die Etikette der ersteren Art, sc. das Etikett, kann aber aufgeklebt werden; diese Bedeutung herrscht demnach hier vor, die andere klingt aber durch den weiblichen Artikel zumindest an«.

»In den Einrichtungen und Sitten des Maulbronner Seminars war, äußerlich betrachtet, nichts Schwäbisches zu spüren, vielmehr war neben den aus Klosterzeiten übriggebliebenen lateinischen Namen noch manche klassische **Etikette** neuerdings aufgeklebt worden. Die Stuben, auf welche die Zöglinge verteilt waren, hießen: Forum, Hellas, Athen, Sparta, Akropolis, und dass die kleinste und letzte Germania hieß, schien fast darauf zu deuten, dass man Gründe habe, aus der germanischen Gegenwart nach Möglichkeit ein römisch-griechisches Traumbild zu machen«. (S. 62f. Hervorhebung v. H. S.)

Entsprechend dem begrenzten Internatsleben beschränken sich auch »die Leistungsangebote« im Maulbronner Seminar auf die »Entwicklung von Lektüretechniken«<sup>217</sup> der alten Sprachen. Gegen diese formale und hohle philologische Erziehung lästert Hermann Heilner, der als Sprachrohr des Autors im Roman auftritt:

»„Da lesen wir Homer“, höhnte er [Heilner] weiter, „wie wenn die Odyssee ein Kochbuch wäre. Zwei Verse in der Stunde, und dann wird Wort für Wort wiedergekaut und untersucht, bis es einem zum Ekel wird. Aber am Schluß der Stunde heißt es dann jedesmal: Sie sehen, wie fein der Dichter das gewendet hat, Sie haben hier einen Blick in das Geheimnis des dichterischen Schaffens getan! Bloß so als Soße um die Partikeln und Aoriste herum, damit man nicht ganz dran erstickt. Auf die Art kann mir der ganze Homer gestohlen werden. [...] Dabei heißt unsere Stube Hellas! Der reine Hohn! Warum heißt sie nicht ›Papierkorb‹ oder ›Sklavenkäfig‹ oder ›Angströhre‹?“« (S. 74)

Wie Hermann Heilner bitter klagt: Manche Lehrer der Altphilologie vermögen ihren Schülern die ästhetischen Aspekte der klassischen Werke nicht zu vermitteln. Anstatt bei den Schülern das Interesse und die Freude an Wissen und Literatur zu wecken, verbleibt der Unterricht in manchen Fällen beinahe am Rande der Geistlosigkeit. Im vorigen Jahrhundert gab es bereits Einwände gegen diese philologische Erziehung der Klosterschulen, sie sei »zwar sehr gründlich, aber auch größtenteils geistlos mechanisch«.<sup>218</sup> Für den Erzieher als obrigkeitsstaatlichen Beamten erschien alles,

---

<sup>217</sup> Wilhelm Voßkamp: Bildung als Synthese. S. 21.

<sup>218</sup> Friedrich Theodor Vischer: Kritische Gänge. Bd. I. Hg. v. Robert Vischer. Leipzig 1914. S. 47. Vgl. Klaus Johann. S. 129.



was über den »Lehrplan der Schule« hinausging, als »Allotria«.<sup>219</sup> Dieser Erzieher als autoritärer Beamter interessierte sich auch wenig für den inneren Zustand und das Verlangen des Schülers. Wie Hesse sarkastisch betont, bevorzugten Lehrer »einige Esel«, die sich gehorsam, strebsam und unkritisch, kurzum wie 'Untertanen', verhielten. Solch eine Lehrkraft betrachtet die »Geniewesen« (S. 97) in ihren Klassen als schlimme, respektlose und frivole »Aufrührer«. (S. 97)

»Ein Schulmeister hat lieber einige Esel als ein Genie in seiner Klasse, und genau betrachtet hat er ja recht, denn seine Aufgabe ist es nicht, extravagante Geister heranzubilden, sondern gute Lateiner, Rechner und Biedermänner.« (S. 97)

Diese Merkmale eines Erziehers als Repräsentant des Staates und seiner Macht sind eindeutig erkennbar in der Figur des Ephorus.

»Sein Hauptfehler war eine starke Eitelkeit, die ihn auf dem Katheder oft zu prahlerischen Kunststückchen verleitete und welche ihn nicht dulden ließ, seine Macht und Autorität nur im geringsten bezweifelt zu sehen. Er konnte keinen Einwurf vertragen, keinen Irrtum eingestehen. So kamen willenslose oder auch unredliche Schüler prächtig mit ihm aus, aber gerade die Kräftigen und Ehrlichen hatten es schwer, da schon ein nur angedeuteter Widerspruch ihn reizte«. (S. 98f.)

Er wird als autoritärer Herrscher, an einer späteren Stelle sogar in ironischer Wendung als eine Art Hohepriester erhoben dargestellt: In der Szene des Vorfalls zwischen Lucius und Heilner schildert der Erzähler Lucius' Sturz ins Studierzimmer des Ephorus, in welches er vor Heilners Gewalt flüchtet, wie »eine Bombe ins Allerheiligste des Herrschers«. (S. 84) Dennoch zeigt sich seine doppelzüngige Existenz in der Beschreibung seiner Verhaltensunterschiede gegenüber den Schülern und der Oberbehörde: »Schön und schwungvoll war die große Rede, die der Herr Ephorus auf diesen außerordentlichen Fall von Widersetzlichkeit und Entartung hielt. Viel zahmer, sachlicher und schwächer lautete sein Bericht an die Oberbehörde nach Stuttgart.« (S. 115) Gegenüber den Schülern hält der Ephorus die schöne,

---

<sup>219</sup> Ludwig Gurlitt: *Der Deutsche und seine Schule. Erinnerungen, Beobachtungen und Wünsche eines Lehrers.* Berlin 1905. S. 6. Ludwig Gurlitt war selber ein Altphilologe, der *Über Ciceros Briefe* promovierte, und ein Lehrer, der wegen seines reformpädagogischen Engagements vorzeitig pensioniert wurde. Vgl. York-Gothart Mix: *Die Schule der Nation. Bildungskritik in der Literatur der frühen Moderne.* Stuttgart 1995. S. 194.

schwungvolle und große Predigt wie ein Herrscher, der keine »Widersetzlichkeit und Entartung« duldet, doch gegenüber der Oberbehörde berichtet er »viel zahmer, sachlicher und schwächer«, genau gemäß der Position des sich unterordnenden Beamten, wie ein Untertan. Schließlich erscheint auch er nur als ein Teil der gesamten hierarchischen Gesellschaftsmatrix. Als der Ephorus später auf den vorzeitigen Schulabgang von Hermann Heilner und Hans Giebenrath zurückblickt, und er sich fragt, ob »ein Teil der Schuld am Verschwinden zweier begabter Schüler« (S. 110) bei ihm liege, gewinnt sein bürokratischer und eitler Ehrgeiz im inneren Kampf gegen menschliches Mitleid und erzieherische Verantwortung die Oberhand. Dies zeigt den Lehrer nicht als einen Erzieher, sondern lediglich als einen Beamten. Mit empörtem Ton attackiert der Erzähler diese Unverständigkeit und Unbarmherzigkeit der Lehrerschaft sowie der gesamten Erwachsenenwelt gegenüber einem hilflosen Schüler.

»Alle diese ihrer Pflicht beflissenen Lenker der Jugend, vom Ephorus bis auf den Papa Giebenrath, Professoren und Repetenten sahen in Hans ein Hindernis ihrer Wünsche, etwas Verstocktes und Träges, das man zwingen und mit Gewalt auf gute Wege zurückbringen müsse. Keiner [...] sah hinter dem hilflosen Lächeln des schmalen Knabengesichts eine untergehende Seele leiden und im Ertrinken angstvoll und verzweifelnd um sich blicken. Und keiner dachte etwa daran, daß die Schule und der barbarische Ehrgeiz eines Vaters und einiger Lehrer dieses gebrechliche Wesen so weit gebracht hatten.« (S. 117f.)

Diese Kritik richtet sich nicht nur gegen das Bildungswesen, sondern auch gegen ‚einen gesellschaftlichen Ausleseprozess‘, in dem die Schüler nicht stolpern und versäumen dürfen. Dieser ganze Prozess, in dem die Schüler durch das Landexamen ausgewählt und als Stipendiaten des Staates erzogen werden, ist gemäß Minder »ein gesellschaftlicher Ausleseprozeß, der die Besten des Landes durch ein raffiniert gestaffeltes System von Schulen hindurchtrieb, aus dem sie als patente Pfarrer, Lehrer, Verwalter, Staatsbeamte herauskommen sollten.«<sup>220</sup> Da die jungen Leute mit staatlichen Stipendien gefördert werden, haben sie im Grunde kaum eine Berufsauswahl, hauptsächlich nur »die Kanzel oder [das] Katheder«. (S. 9) Dieses

---

<sup>220</sup> Robert Minder: Hölderlin unter den Deutschen. In: Robert Minder: Hölderlin unter den Deutschen und andere Ausätze zur deutschen Literatur. Frankfurt a. M. 1968. S. 20.

sogenannte »Tauschgeschäft«<sup>221</sup> erscheint ironisch in der Darstellung der Szene über die Aufnahmenfeier.

»Stolz und löbliche Gefühle und schöne Hoffnungen schwellten ihre [der Väter] Brust, und kein einziger dachte daran, daß er heute sein Kind gegen einen Geldvorteil verkaufe. Zum Schluß wurde ein Schüler um den andern mit Namen aufgerufen, trat vor die Reihen und ward vom Ephorus mit einem Handschlag aufgenommen und verpflichtet und war hiermit, falls er sich wohl verhielt, bis an sein Lebensende staatlich versorgt und untergebracht. Daß sie das vielleicht nicht ganz umsonst haben könnten, darüber dachte keiner nach, so wenig als die Väter.« (S. 64)

Das durch den Handschlag besiegelte Geschäft weist auch auf die Verknüpfung von kleinbürgerlichem Statuserhöhungswunsch und bildungsbürgerlichem Gestaltungswillen in der Gesellschaft hin, wobei durch »eine feine und sichere Art der Brandmarkung« die Schüler bestimmt, legitimiert und dadurch privilegiert werden: »Die Stiftung, auf deren Kosten die Seminaristen leben und studieren dürfen, hat hierdurch dafür gesorgt, dass ihre Zöglinge eines besonderen Geistes Kinder werden, an welchem sie später jederzeit erkannt werden können – eine feine und sichere Art der Brandmarkung.« (S. 58)

---

<sup>221</sup> Klaus Johann: Grenze und Halt. S. 107.

## 1.2. Selbstbehauptung der Jugendlichen

### 1.2.1. Jugend im »Schauspiel des Kampfes zwischen Gesetz und Geist«<sup>222</sup>

Wenn einer zu Fuße, ohne recht zu wissen warum  
und wohin, in die Welt lief, so hieß dieß eine  
Geniereise [...].

Johann Wolfgang von Goethe

In *Unterm Rad* werden die Gegensätze von Freiheit und Disziplin, Individualität und Anpassung, Geist und Gesetz sowie Genie und Autorität thematisiert, die zu Kontroversen zwischen den Zöglingen und ihren Erziehern über die Gestaltung eines sinnvollen Lebenslaufs führen. Der Autor gestaltet die Figur des Hermann Heilner sowohl als Verfechter des ‚Rechts der Jugendlichen‘ als auch als Gegenpol zu allen Autoritäten.

»Eine auffallende, obwohl weniger komplizierte Erscheinung war Hermann Heilner, ein Schwarzwälder aus gutem Hause. Man wußte schon am ersten Tag, er sei ein Dichter und Schöngeist, und es ging die Sage, er habe seinen Aufsatz im Landexamen in Hexametern abgefasst. Er [...] schien sein Wesen an der Oberfläche zu tragen, das hauptsächlich aus einer jugendlich unreifen Mischung von Sentimentalität und Leichtsinn bestand. Doch trug er weniger sichtbar auch Tieferes in sich. Er war an Leib und Seele über sein Alter entwickelt und begann schon versuchsweise eigene Bahnen zu wandeln. « (S. 66)

Hermann Heilner trägt dieselben Initialen und denselben Vornamen wie der Autor und ähnelt deutlich dem jungen Hermann Hesse: Er zeigt ein außerordentliches literarisches Talent sowie einerseits sentimentale, auch leichtsinnige Züge, andererseits schon eine selbstbewusste Frühreife. In der Tat liefern gerade diese Figur und ihre Charakterzüge die stärksten Belege für die Vermutung und Annahme eines autobiografischen Gehaltes. In einem Sinne ist dies durchaus berechtigt: Die

---

<sup>222</sup> Hermann Hesse: *Unterm Rad*. S. 98.

Figuration Heilners wird von Hesses »erste[r], recht kritische[r], in manchen Details sehr wahrheitsgetreue[r] Schilderung seines Seminar- und Jugenderlebens«<sup>223</sup> in Maulbronn geprägt. Dennoch darf man nicht übersehen, dass Hesse durch die Kritik des Hermann Heilner nicht nur die auf der traumatisierten Jugendzeiterinnerung gegründete Klage gegen das wilhelminische Bildungswesen zum Ausdruck brachte, sondern zugleich den Anspruch, »mit warmen Worten [für] das Recht der Jugend auf eine Jugend«<sup>224</sup> einzutreten. Darüber hinaus weist dies auf die literarisch reflektierte Darstellung der reformerischen Gedanken hin, die sich im Krisenbewusstsein des Bürgertums und in den kritischen Bewegungen um die Jahrhundertwende ergeben. Zudem wurde der Text öfters von den Reformpädagogen als Indiz der damaligen desolaten Bildungssituation verstanden.<sup>225</sup> Der Roman *Unterm Rad* und die Reformpädagogik beeinflussten sich gegenseitig tiefgreifend.

Aufgrund ihrer konträren Haltungen und Eigenschaften werden Hans Giebenrath und Hermann Heilner als ‚ungleichstes‘ Paar beschrieben.

»Für das ungleichste galten Hermann Heilner und Hans Giebenrath, der Leichtsinnige und der Gewissenhafte, der Dichter und der Streber. Man zählte zwar beide zu den Gescheiten und Begabtesten, aber Heilner genoß den halb spöttisch gemeinten Ruf eines Genies, während der andere im Geruch des Musterknaben stand« (S. 78f.)

Die beiden scheinen von vorneherein unvereinbare Antipoden zu sein. Die gegensätzliche Charakteristik der zwei engen Freunde prägt eine Dichotomie, die als der »häufig angewandte Kunstgriff«<sup>226</sup> in Hermann Hesses Prosawerken auftritt: Heteronomie und Autonomie, bürgerliche und ästhetische Persönlichkeit, Philistertum und Künstlertum. Hermann Heilner wird nicht nur als eine Hans Giebenrath gegenüberstehende Figur, sondern zugleich als eine ihn »ergänzende Person«<sup>227</sup>

---

<sup>223</sup> Bernhard Zeller: Hermann Hesse in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Reinbek bei Hamburg 1963. S. 24.

<sup>224</sup> T(heodor) H(euss): Die Hilfe. In: Hermann Hesse im Spiegel der zeitgenössischen Kritik. Hg. v. Adrian Hsia. Bern, München 1975. S. 63.

<sup>225</sup> Über diese Austauschbeziehung »zwischen praktischpädagogischer Diskussion, erziehungs-wissenschaftlicher Reflexion, öffentlich geführter Bildungsdebatte und Literatursystem«. Vgl. Rainer Kolk: Literatur, Wissenschaft, Erziehung. Austauschbeziehungen in Hermann Hesses *Unterm Rad* und Robert Walsers *Jakob von Gunten*. S. 233-250.

<sup>226</sup> Joseph Mileck: Hermann Hesse. Dichter, Sucher, Bekenner. München 1979. S. 39.

<sup>227</sup> Heinz Stolte: Hermann Hesse. Weltschau und Lebensliebe. Hamburg 1971. S. 44.

konzipiert.<sup>228</sup>

Hermann Heilner, der »Schwärmer« (S. 74) und »Dichter« (S. 74) vom zweifelhaften »Ruf eines Genies« (S. 79), steht Hans und anderen Mitschülern gegenüber, die von der bürgerlichen Soziallogik gefestigt und bestimmt werden. Heilner vertritt die Selbstbestimmung der Jugendlichen, zumindest das Streben nach Selbstbestimmung. Dies wird in zwei Aspekten gezeigt: zum Ersten in seiner literarischen Kreativität, seinem ästhetischen Verständnis sowie seiner ästhetischen Urteilskraft, zum Zweiten in seinem gegen jede fremdbestimmte Grenze revoltierenden Verhalten und seiner wagemutigen Denkweise.<sup>229</sup>

Heilners literarische Kreativität, die im Grunde für die Identitätsformung der Jugendlichen wichtig ist, tritt bereits im Landexamen zutage, bei dem er seinen Aufsatz »in Hexametern« (S. 66) abfasst. Dies gilt als überaus kreativ, jedoch auch als ‚mutig‘ für einen Examenskandidaten, der sich nur auf das Bestehen konzentriert. Dementsprechend wird diese Tatsache als eine wunderbare Begebenheit, also als eine »Sage« (S. 66), unter den Schülern weitererzählt. Parallel zu seiner literarischen Begabung hat er ästhetisches Verständnis und Urteilsvermögen. Obwohl Heilner die Beschäftigung mit den alten Sprachen durchaus kritisch sieht, versteht er die im Unterricht vorgestellten Texte konkreter und tiefsinniger als die anderen Seminaristen, die die Texte in den alten Sprachen nur oberflächlich lesen.

»So erschien es wenigstens Heilner, der den ganzen Pentateuch täglich und stündlich verfluchte und doch mehr Leben und Seele in ihm fand und aus ihm sog als mancher geduldige Lerner, der alle Vokabeln wusste und keine Lesefehler mehr machte. [...] Hans bemerkte mit Erstaunen, wie für seinen Freund alle Dinge anders aussahen als für ihn. Für Heilner gab es nichts Abstraktes, nichts, was er sich nicht hätte vorstellen und mit Phantasiefarben bemalen können.« (S. 79f.)

---

<sup>228</sup> Mileck behauptet hierüber, dass die Figuren auf »doppelte Selbstprojektion in der Gestalt von zwei engen Freunden« verweisen. Das heißt: »Hans Giebenrath ist das, was Hesse war, aber Heilner ist das, was er gewesen wäre oder hätte werden müssen«. Joseph Mileck: Hermann Hesse. Dichter, Sucher, Bekenner. S. 39.

<sup>229</sup> Im Grunde erweist sich dieses Vermögen als die Gestaltungsaufgabe in der Adoleszenzphase. Hierunter kann man den Ansatz des adoleszenten Entwicklungsprozesses im Sinne der modernen Jugend verstehen. Diesem Aspekt wird im Kapitel III genauer nachgegangen.

Er hat ein einfühlsames Verständnis und eine außergewöhnliche Urteilskraft bezüglich dieser Literatur und ihrer Ästhetik, die in den Schulstunden nicht vermittelt wird. Seine Wahrnehmung und ästhetische Urteilskraft von Kunst zeigt sich in der Ansicht über die Architektur der Institutsgebäude selbst.

»„Da, hast du eigentlich schon gesehen, wie schön das ist? [...] Hallen, Bogenfenster, Kreuzgänge, Refektorien, gotisch und romanisch, alles reich und kunstvoll und Künstlerarbeit. Und für was der Zauber? Für drei Dutzend arme Buben, die Pfarrer werden sollen. Der Staat hat's übrig.“« (S. 75)

Er bedauert das Desinteresse seiner Mitschüler an kunstvoller architektonischer Form. Dabei richtet sich seine Kritik implizit gegen die zweckorientierte Bildung. Insofern wendet sich Heilners Klage über die Blindheit der Mitschüler für Kunstschönheit an die ‚lebensfremde‘ Bildungsidee und die durch sie gezähmten Schüler.

Nicht nur in den Aspekten Kreativität und ästhetisches Verständnis und Urteilsvermögen, sondern noch deutlicher in seinem aufbegehrenden Verhalten und seiner souveränen Denkweise tritt Heilners Streben nach jugendlicher Selbstbestimmung zutage. Mit seiner Selbstbehauptung und jugendlichen Lebensanschauung wagt er es, die konventionellen Normen und die eingeforderte Disziplin zu hinterfragen. Heilner will immer ein selbstständiges Werturteil abgeben; er ist Freidenker, der nach eigenen Gesetzen und Wertmaßstäben lebt und sich nicht scheut, Gefühle zu zeigen.

Nach einem Streit mit seinem Mitschüler weint er, ohne es zu verbergen. Er steht zu seinen Emotionen und wehrt sich gegen entsprechende Vorwürfe: »Das war unerhört, denn Weinen galt ohne Zweifel für das Allerschimpflichste, was ein Seminarist tun konnte. « (S. 76) Auf die Vorwürfe des Mitschülers, er solle sich schämen, erwidert er eher verächtlich: »Mich schämen – vor euch?«, »Nein, mein Bester«. (S. 76) Sein autonomes Auftreten, seine eigenen Empfindungen und natürlichen Bedürfnisse stehen konträr zum geforderten künstlichen ‚Ehrenkodex‘ des Seminars. Eine solche Verhaltensweise steht im Gegensatz zur zeitgenössischen Erziehungsvorstellung, die ausschließlich die Vernunft betont und daher ein Ungleichgewicht zwischen Emotion und Verstand verursacht.

Darüber hinaus hegt Heilner Zweifel an der Fremdbestimmung durch all die

»mächtigen und so gesicherten Autoritäten«. <sup>230</sup> Er kritisiert zunächst den zum »Selbstzweck gewordene[n] Fleiß« <sup>231</sup> seiner Mitschüler als »Tagelöhneri«. Doch dadurch attackiert er im Grunde die degenerierten Bildungsideen und die Bildungssituation. <sup>232</sup>

»„Das ist Tagelöhneri“, hieß es, „du tust all diese Arbeit ja doch nicht gern und freiwillig, sondern lediglich aus Angst vor den Lehrern oder vor deinem Alten. Was hast du davon, wenn du Erster oder Zweiter wirst? Ich bin Zwanzigster und darum doch nicht dümmer als ihr Streber.“« (S. 80f.)

Heilner fragt nach dem Sinn des Lernens und distanziert sich voller Skepsis von der damaligen Bildung, die »den Verlust von Sinn und Substanz« mit sich bringe und »die Unterdrückung von Individualität und Selbsttätigkeit« fördere. <sup>233</sup> Seine Infragestellung lässt an die reformpädagogische Kritik am wilhelminischen Bildungswesen erinnern. In der Tat werden zur selben Zeit reformpädagogische Bildungskonzepte erarbeitet, die ‚die Selbsttätigkeit‘ <sup>234</sup> als Erziehungsziel postulieren. Hierzu klagt der Erzähler mit vehementer Kritik gegen die Lehrerschaft und die Schule.

»An Heilner war ihnen [den Lehrern] ohnehin von jeher ein gewisses Geniewesen unheimlich – zwischen Genie und Lehrerschaft ist eben von alters eine tiefe Kluft befestigt, und was von solchen Leuten sich auf Schulen zeigt, ist den Professoren von vornherein ein Greuel. Für sie sind Genies jene Schlimmen, die keinen Respekt vor ihnen haben, [...]. Ein Schulmeister hat lieber einige Esel als ein Genie in seiner Klasse, und genau betrachtet hat er ja recht, denn seine Aufgabe ist es nicht, extravagante Geister heranzubilden, sondern gute Lateiner, Rechner und Biedermänner. [...] Und so wiederholt sich von Schule zu Schule **das Schauspiel des Kampfes zwischen Gesetz und Geist**, und immer wieder sehen wir Staat und Schule atemlos bemüht, die alljährlich auftauchenden paar tieferen und wertvolleren Geister an der

---

<sup>230</sup> Bernhard Zeller: Hermann Hesse. S. 28.

<sup>231</sup> York-Gothart Mix: Die Schulen der Nation. S. 195.

<sup>232</sup> Vgl. Hans-Ulrich Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. S. 733.

<sup>233</sup> Thomas Nipperdey: Deutsche Geschichte 1866-1918. München 1990. S. 564.

<sup>234</sup> Vgl. Ellen Key: Das Jahrhundert des Kindes. S. 120; vgl. auch in der vorliegenden Arbeit Kap. 1.2 über die reformpädagogischen Bewegungen, die sich in sehr unterschiedlichen Aspekten ausprägten. Die Forderung nach ‚Selbsttätigkeit‘ wird jedoch in allen reformpädagogischen Richtungen akzentuiert. In dieser Hinsicht spielt die Selbstständigkeit eine große Rolle als Grundzug der Entwicklung des Individuums.



Wurzel zu knicken. Und immer wieder sind es vor allem die von den Schulmeistern Gehäßen, die Oftbestraften, Entlaufenen, Davongejagten, die nachher den Schatz unseres Volkes bereichern. Manche aber – und wer weiß wie viele? – verzehren sich in stillem Trotz und gehen unter.« (S. 97f. Hervorhebung von H. S.)

Diese oft zitierte, lange Äußerung zeigt nicht nur die damalige konventionelle und aufoktrozierende Erziehung sowie die reformbedürftige schulische Situation, sondern auch die geistige Haltung des Bildungsbürgertums der Jahrhundertwende. Jugendliche Feinsinnigkeit, die zumeist aus frühreifem Tiefsinn und außergewöhnlicher Begabung entsteht, wird von der Gesellschaft »beargwöhnt, verspottet« und »tödlich beleidigt«, wie Hesse über sein bitteres Erlebnis »Dichter [zu] werden«<sup>235</sup> in seinem retrospektiven Essay *Kurzgefasster Lebenslauf* (1925) schreibt. Die meisten sensiblen und begabten Jugendlichen müssen unter dieser Stimmung des Nicht-Verstehens leiden und in nicht wenigen Fällen untergehen. Anhand einer ‚Baum-Metapher‘ erläutert Hesse das Scheitern der Begabten. Der Defekt der Seelen kann nicht einfach wieder geheilt werden. Auch fungiert diese Metapher als Andeutung von Hans’ Untergehen.<sup>236</sup>

Im Gegensatz zu dem still untergehenden Hans findet Hermann Heilner ‚unzerbrochen und unverzehrt‘ seinen eigenen Weg, das heißt er ist »wenigstens [...] nun dem verhaßten Kloster entsprungen«.<sup>237</sup> (S. 114). Gegen die schulische Anweisung, dass Heilner auf Spaziergängen Hans nicht begleiten darf, wendet er gegenüber dem

---

<sup>235</sup> Hermann Hesse: *Kurzgefasster Lebenslauf*. In: Hermann Hesse. *Autobiographische Schriften II. Selbstzeugnisse, Erinnerungen, Gedenkblätter und Rundbriefe*. Hg. v. Volker Michels. Bd. 12. Frankfurt a. M. 2003. S. 48. »Es war erlaubt und galt sogar für eine Ehre, ein **Dichter zu sein**: das heißt als Dichter erfolgreich und bekannt zu sein, meistens war man leider dann schon tot. Ein **Dichter zu werden** aber, das war unmöglich, es werden zu wollen, war eine Lächerlichkeit und Schande, wie ich sehr bald erfuhr. Rasch hatte ich gelernt, was aus der Situation zu lernen war: Dichter war etwas, was man bloß sein, nicht aber werden durfte. Ferner: Interesse für Dichtung und eigenes dichterisches Talent machte bei den Lehrern verdächtig, man wurde dafür entweder beargwöhnt oder verspottet, oft sogar tödlich beleidigt. Es war mit dem Dichter genau so wie es mit dem Helden war [...]: in der Vergangenheit waren sie herrlich, [...] in der Gegenwart und Wirklichkeit aber haßte man sie, und vermutlich waren die Lehrer geradezu dazu angestellt und ausgebildet, um das Heranwachsen von famosen, freien Menschen und das Geschehen von großen, prächtigen Taten nach Möglichkeit zu verhindern.« (Hervorhebungen von H. S.)

<sup>236</sup> Hermann Hesse: *Unterm Rad*. S. 127. Darauf wird im Kapitel 1.3.2 noch präziser eingegangen.

<sup>237</sup> Hier ist an die Flucht Hesses in seiner Jugendzeit zu erinnern, mithin bilden sich Assoziationen zu Hesses Lebensweg.

Ephorus ein, »er sei Giebenraths Freund und niemand habe das Recht, ihnen den Verkehr miteinander zu verbieten.« (S. 113). Heilner flüchtet von der Schule und beweist dem Ephorus, dass »sein Wille stärker als Befehle und Verbote« ist. Sein unbeugsames Verhalten und seine Weigerung, Abbitte zu leisten, sind als seine Art der Revolte gegen das Autoritäre zu verstehen. Dieses Verweigern der unrechten Fremdbestimmung und die Behauptung des Rechts auf Selbstbestimmung zeigen sich im Grunde als »Kampf[] zwischen Gesetz und Geist« (S. 98), den das Individuum in der Moderne um seiner Selbstbestimmung willen ständig bestehen muss. Daher ist dieser Roman immer noch von Bedeutung.

### 1.2.2. Jugendbewegung und Hermann Hesse

Die Bewegung der erwachenden Jugend weist die Richtung jenes unendlich fernen Punktes, in dem wir Religion wissen.

Walter Benjamin

Hermann Hesses *Unterm Rad* erhielt »große Resonanz«, <sup>238</sup> interessanterweise in unterschiedlichen Hinsichten: einerseits in der Erwachsenenwelt, die im Roman konventionell und autoritär erscheint, andererseits bei den Jugendlichen, deren Rechte ausführlich dargestellt werden. Die Lehrerschaft war empört und die Jugend fühlte sich verstanden. 1952 äußert sich Hesse rückblickend über die damalige öffentliche Empörung:

»Damals, vor 50 Jahren, war die Lehrerschaft über das Buch empört, ein deutsches Lehrerblatt schrieb ‚Hesse mag ein begabter Dichter sein, ein Freund der Wahrheit ist er nicht.‘« <sup>239</sup>

Dagegen fanden die durch die »emotionale Intensität« dieses Romans faszinierten

---

<sup>238</sup> Christiane Völpe: Hermann Hesse und die deutsche Jugendbewegung. Bonn 1977. S. 205.

<sup>239</sup> Hermann Hesse: Brief an Walter Meier, um 1952. In: Hermann Hesse. Werk und Wirkungsgeschichte. Hg. v. Siegfried Unseld. Frankfurt a. M. 1986. S. 24.

Jugendlichen ihren Anspruch auf »Selbstbesinnung und Selbstbestimmung«<sup>240</sup> bestätigt. Mittels der »einfache[n] Sprache und unkomplizierte[n] Gedankenführung«<sup>241</sup> machte dieser Roman den Halbwüchsigen ein »erstaunlich starke[s] Identifikationsangebot«.<sup>242</sup>

Um die Jahrhundertwende entstand die Jugendbewegung, die durch »Nietzsches Impetus«<sup>243</sup> »für das Echte, für das unerschüttete, das tiefere Leben, für das neue Menschtum, jenseits der Objektivität der Institutionen, für die Befreiung der schöpferischen Kräfte« und durch reformpädagogisches Denken geprägt war, und die gegen die »beherrschenden Konventionen«, <sup>244</sup> insbesondere gegen das patriarchalische Elternhaus und die autoritäre Schule der wilhelminischen Gesellschaft, aufbegehrte. »Wandern« ist von Belang nicht nur als »Freizeitgestaltung«, sondern vielmehr als »jugendlicher Aufbruch« »aus grauer Städte Mauern in die Natur«.<sup>245</sup> Das ist »Flucht aus der Zivilisation, Kritik an einer verstaubten Kultur und Reform des Lebens«.<sup>246</sup> Der Protest und die Kritik der Jugend weiteten sich auch auf die Industrialisierung und Verstädterung und insbesondere die autoritäre Erwachsenenwelt aus. Sie vollzog »das Bekenntnis zu ihrer eigenen Jugendlichkeit als den eigentlichen Befreiungsakt«.<sup>247</sup> Trotzdem steht dieser revoltierende Akt der jungen Leute im Grunde unter dem Einfluss der reformpädagogischen und lebensreformerischen Bewegungen des krisenbewussten Bürgertums.

Die Wandervogelbewegung, die beinahe als identisch mit der Jugendbewegung um 1900 angesehen wurde, war eine 1896 in Berlin-Steglitz gegründete Bewegung, der hauptsächlich männliche Jugendliche von bürgerlicher Herkunft angehörten. Mit der Vereinsgründung »Wandervogel, Ausschuß für Schülerfahrten«<sup>248</sup> im Jahr 1901 begann die Wanderaktivität. Nach rascher Verbreitung wuchs sie »zu einer gesellschaftlichen Bewegung«.<sup>249</sup> In der frühen Wandervogelbewegung bis zum

---

<sup>240</sup> Helga Esselborn-Krumbiegel: Hermann Hesse. Interpretation. München 1989. S. 67.

<sup>241</sup> Ebd.

<sup>242</sup> Marcel Reich-Ranicki: Mein Leben. München 1999. S. 134.

<sup>243</sup> Dorothee Kimmich/Tobias Wilke: Einführung in die Literatur der Jahrhundertwende. S. 30.

<sup>244</sup> Christiane Völpel: Hermann Hesse und die deutschen Jugendbewegung. S. 17.

<sup>245</sup> Detlev J. K. Peukert: „Mit uns zieht die neue Zeit...“. Jugend zwischen Disziplinierung und Revolte. S. 176.

<sup>246</sup> Ebd. S. 177.

<sup>247</sup> Ebd. S. 181.

<sup>248</sup> Christiane Völpel: Hermann Hesse und die deutschen Jugendbewegung. S. 16.

<sup>249</sup> Jürgen Oelkers: Erziehung als Paradoxie der Moderne. Aufsätze zur Kulturpädagogik. Weinheim 1991. S. 145.

Ersten Weltkrieg<sup>250</sup> bedeutete ‚Wandern‘ »mit naiver Auffassungsgabe die vorerst deutsche Natur«<sup>251</sup> zu durchwandern. Dadurch gewinne die Jugend Freude darüber, dass sie an der »konkrete[n] Gemeinschaft in freier Natur«<sup>252</sup> teilnehmen könne. In der Bewegung glaubte man daran, dass nicht durch das in der Schule Gelernte, sondern durch die Erlebnisse in der freien Natur die inneren Bedürfnisse gestillt werden könnten und sich eine eigene Lebensart entwickeln werde. Daher wurden diese »Wandererlebnisse« als »Selbsterziehungsakt«<sup>253</sup> betrachtet. Kritisiert wurden die Veränderungen und die Beschädigungen der Natur. Die Natur fungierte als eine »Ersatzwelt«<sup>254</sup>, in der Zuflucht vor Schule und Elternhaus gefunden wurde.

So ist es nicht verwunderlich, dass der im Jahr 1906 erschienene Roman *Unterm Rad* bei der solchermaßen aufbegehrenden Jugend deutlich Eindruck machte. Hermann Hesse galt »Mitgliedern oder Sympathisanten der Jugendbündler und Wandervögel« als Apologet ihrer Wandervogelbewegung, weil der Autor sich »gegen die Härten und Hässlichkeiten einer profitsüchtigen, sich rapide industrialisierenden Gesellschaft auflehnte, gegen die verknöcherten Schulen und sozialen Verlogenheiten des Wilhelminismus«.<sup>255</sup> Vor allem stimmte man mit der Einstellung Hesses zum »Echtheits- und Freundschaftskult«<sup>256</sup> überein und sah sich durch seine Frühwerke, vor allem durch *Peter Camenzind* und *Unterm Rad*, in den eigenen Aktivitäten bestätigt. Wie zeitgenössische Rezensenten berichten, sah man in dem »warmherzigen Eintreten für die Jugend«<sup>257</sup> das Verlangen nach dem »Recht der Jugend auf eine Jugend«.<sup>258</sup> Zwar hielt Hesse, ähnlich seinen jugendlichen

---

<sup>250</sup> An dieser Stelle können nicht alle Phasen, die die Jugendbewegungen durchlaufen haben, dargestellt werden. Die Jugendbewegungen werden etwa in vier Epochen eingeteilt:

1. die Wandervogelbewegung im Kaiserreich,
2. die Bündische Jugend in der Weimarer Republik,
3. die Hitlerjugend im dritten Reich,
4. weitere Bewegungen bis heute.

Vgl. Christa Berg: Familie, Kindheit und Jugend. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. IV. 1970-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. Hg. v. Christa Berg. München 1991. S. 126-131; Ulrich Aufmuth: Die deutsche Wandervogelbewegung unter soziologischem Aspekt. Göttingen 1979.

<sup>251</sup> Christiane Vöpel: Hermann Hesse und die deutsche Jugendbewegung. S. 83.

<sup>252</sup> Jürgen Oelkers: Erziehung als Paradoxie der Moderne. 1991. S. 145.

<sup>253</sup> Christiane Vöpel: Hermann Hesse und die deutsche Jugendbewegung. S. 84.

<sup>254</sup> Ebd.

<sup>255</sup> Egon Schwarz: Hermann Hesse. In: Literarische Profile. Deutsche Dichter von Grimmelshausen bis Brecht. S. 294.

<sup>256</sup> Egon Schwarz: Hermann Hesse. S. 294.

<sup>257</sup> Helga Esselborn-Krumbiegel: Hermann Hesse. Interpretation. S. 66.

<sup>258</sup> T(theodor) H(euss): Die Hilfe. Jg. 1. 1905. Nr. 50. S. 11-12. In: Hermann Hesse im Spiegel

Anhängern, autoritäre Mächte wie den Staat, die Schule und die Kirchen für die Feinde des natürlichen Individuums, nahm jedoch im Essay *Über Peter Camenzind* (1951) eine distanzierte Haltung gegenüber der Jugendbewegung ein. Hesse sah das »Gruppentreiben« der Jugendbewegung als »eine neue Art Konformismus«<sup>259</sup> an. Er wollte nicht derart verstanden sein, dass sich seine jugendlichen Protagonisten in ein »Leben im Kollektiv« einordnen, sondern er wollte nachdrücklich darauf hinweisen, dass sie sich ihr eigenes »Traumreich« schaffen.

»Aber, und das ist wohl das unterscheidende Merkmal dieses jugendlichen Buches [Peter Camenzind], er gehört dennoch nicht zu den Wandervögeln und Jugendgemeinschaften, im Gegenteil, nirgends würde er schlechter eingeordnet sein, als in diesen treuherzigbiedereren, teils lärmend selbstbewussten Gruppen und Bündeln, [...] sondern statt Gemeinschaft, Kameraderie und Einordnung sucht er das Gegenteil, er [Peter Camenzind] will nicht den Weg vieler, sondern eigensinnig nur seinen eigenen Weg gehen, er will nicht mitlaufen und sich anpassen, sondern in seiner eigenen Seele Natur und Welt spiegeln und in neuen Bildern erleben. Er ist nicht für das Leben im Kollektiv geschaffen, er ist einsamer König in einem von ihm selbst geschaffenem Traumreich.«<sup>260</sup>

Hinzu kommt unter literaturgeschichtlichen Aspekten die Ansicht, dass sich Hesse der »Forderung nach konkreter Lebenshilfe«<sup>261</sup> von den Anhängern der Lebensreform und der Jugendbewegung eindeutig entgegensetzte. In der Tat befindet sich der damalige reformerische Anspruch im engsten Sinne im Gegensatz zu Hesses »eigentümliche[m] Motiv«, das in seinen späteren Romanen oft auftaucht und als der »sehr abstrakt vertretene Individualismus in der Auffassung, jeder müsse im Leben seine eigenen Weg gehen« verstanden werden kann.<sup>262</sup> Jedoch weist Egon Schwarz auch auf die entgegengesetzte Seite hin: dass »trotz einer späteren Verwahrung« Hesses Erstling *Peter Camenzind* »wieder bei der deutschen Jugendbewegung mit ihren Ausflügen und Lagerfeuern, ihrer rustikalen Kleidung und der ganzen ‚Zurück-

---

der zeitgenössischen Kritik. Hg. v. Adrian Hsia. Bern, München 1975. S. 63.

<sup>259</sup> Hermann Hesse: *Über Peter Camenzind*. In: Ders.: Schriften zur Literatur. Über seine Verleger. Einführungen zu Sammelrezensionen. Eine Bibliothek der Weltliteratur. Bd. 1. Frankfurt a. M. 1970. S. 26.

<sup>260</sup> Hermann Hesse: *Über Peter Camenzind*. S. 26.

<sup>261</sup> Dieter Borchmeyer und Viktor Žmegač: Die Rolle des Romans. S. 378.

<sup>262</sup> Ebd. S. 378.

zur-Natur'-Ideologie Anklang«<sup>263</sup> findet. Und diese »Anziehungskraft«<sup>264</sup> besteht folgerichtig auch zu seinem zweiten Buch *Unterm Rad*.

Obwohl sich Hermann Hesse um eine Distanzierung gegenüber der Jugendbewegung bemühte, insofern *Unterm Rad* »unabhängig von Jugendbewegten«<sup>265</sup> geschrieben worden sei, lässt sich die Rezeption des Romans in der Jugendbewegung wiederum dadurch erklären, dass der jugendliche Leser durch die Lektüre einen Einfühlungs- und Identifikationsprozess durchläuft. Hesses »stets wiederkehrende Auseinandersetzung mit Natur«<sup>266</sup> kann ein bedeutsamer Grund dafür sein, dass seine Werke immer wieder mit der Jugendbewegung in Verbindung gebracht werden.

In *Unterm Rad* erscheint die Natur einerseits als Spiegelung der inneren Befindlichkeit, andererseits »als Refugium des unentfremdeten Daseins«.<sup>267</sup> In diesem Sinne fungiert die Natur als »die alternative Welt«,<sup>268</sup> in der die jungen Seelen aus dem schulischen und gesellschaftlichen Leistungsdruck heraus ihre eigene Menschennatur mit ‚Mutter Natur‘ in Einklang bringen können. Denn Hesse sieht die Natur immer als einen dispensierten Ort, in dem der Mensch sich Freiheit verschafft und seine eigene Natur findet.

Das Herumstreifen im Spätherbst am »Waldsee, eine[m] melancholischen braunen Weiher, von Röhricht umfasst und von alten, welkenden Laubkronen überhangen« (S. 72) – Heilners bevorzugter Ort – dient als Chiffre seiner »innere[n] Wanderung«, die von der Sehnsucht nach etwas Vollendetem veranlasst ist.<sup>269</sup> Für Hermann Heilner bedeutet die Natur einen Ort, an dem er seinen literarischen Kunstgenuss stillen und seine eigene Kreativität entfalten kann. Dieses einsame Schweifen durch die Wälder ähnelt der Wanderung der Wandervogel, in der die jungen Menschen romantische Naturschwärmerei und den Weg zur Selbstfindung erleben wollten.

»Hier konnte er mit träumerischer Gerte im stillen Wasser Kreise ziehen, die Schilflieder Lenaus lesen und, in den niederen Strandbinsen liegend, über das herbstliche Thema vom Sterben und Vergehen sinnend, während Blätterfall und das

---

<sup>263</sup> Egon Schwarz: Hermann Hesse. S. 295.

<sup>264</sup> Egon Schwarz: Hermann Hesse. S. 295.

<sup>265</sup> Christiane Völpel: Hermann Hesse und die deutsche Jugendbewegung. S. 61.

<sup>266</sup> Ebd. S. 127.

<sup>267</sup> Helga Esselborn-Krumbiegel: Hermann Hesse. Interpretation. München 1989. S. 86.

<sup>268</sup> Friedrich Krönke: Jungen in schlechter Gesellschaft. Zum Bild des Jugendlichen in deutscher Literatur 1900-1933. Bonn 1981. S. 44.

<sup>269</sup> Christiane Völpel: Hermann Hesse und die deutsche Jugendbewegung. S. 131.

Rauschen kahler Wipfel schwermütige Akkorde dazu gaben. Dann zog er häufig ein kleines schwarzes Schreibheftlein aus der Tasche, um mit Bleistift einen Vers oder zwei dareinzuschreiben.« (S. 72)

Die Entwicklungspsychologin Charlotte Bühler stellt fest, dass die Adoleszenz erst in eigentlichem Sinne durch »die Bejahung« (der Verneinung der Pubertät nachfolgend) durchgesetzt wird, und dazu gehört »als ein grundlegendes Ereignis das Naturerlebnis«:

»Bekanntlich hat das Kind wenig Sinn für die Natur. Unbewußt zwar läßt es Sonne und Schönheit auf sich wirken, und es tollt glücklich umher, wenn der erste Frühlingstag heiter strahlt. Aber ein bewußtes Erleben der Natur als Glück und Schönheit, das bleibt dem Jugendlichen vorbehalten, es wird eins der Grunderlebnisse der Adoleszenz, [...]«<sup>270</sup>

In Anlehnung an ihre Auffassung kann man betrachten,<sup>271</sup> worin die Differenz der jeweiligen Naturerlebnisse von Hans Giebenrath und Hermann Heilner besteht. Trotz seiner dichterischen Melancholie ist Heilner durchaus imstande, die Natur »als Glück und Schönheit« ‚bewusst‘ zu erleben und wahrzunehmen. Im Unterschied zu Heilner bedeutet das Naturerlebnis für Giebenrath jedoch lediglich eine verbliebene Kindheitserinnerung, in der er die Natur weitestgehend ‚unbewusst‘ genossen hat. In Hans Giebenraths Kindheit bietet die Natur ihm Freude, Ruhe und Geborgenheit. Als er jedoch durch die autoritäre Ordnung diszipliniert wird, verliert die Natur für ihn nach und nach ihre Faszination. Mit ironischem Ton beschreibt der Erzähler:

»Wie schön hatte sich der kleinen Giebenrath entwickelt! Das Strolchen und Spielen hatte er fast von selber abgelegt, das dumme Lachen in den Lektionen kam bei ihm längst nimmer vor, auch die Gärtnerei, das Kaninchenhalten und das leidige Angeln hatte er sich abgewöhnen lassen. « (S. 50)

Hier lässt sich erkennen, dass die Entwicklung des ‚kleinen Hans Giebenrath‘

---

<sup>270</sup> Charlotte Bühler: Das Seelenleben des Jugendlichen. S. 27.

<sup>271</sup> Allerdings gibt es einige Untersuchungen, in denen die Naturerlebnisse von Heilner und von Hans (jedoch nur teilweise) als Merkmale der Fin-de-siècle-Ästhetik, vor allem angesichts der melancholischen Stimmung, sozusagen »als morbider locus vanitatis«, angesehen werden. Vgl. Klaus Johann. S. 168. In der vorliegenden Arbeit wird jedoch dem Naturerlebnis in Bezug auf die Schwellenphase der Protagonisten nachgegangen.

markant unnatürlich und sogar vielmehr degenerativ verläuft, eher als eine Rückbildung in der Entwicklungsphase. Dadurch wird deutlich, wie weit entfernt von der Natürlichkeit der Jugendentwicklung die Bildungsidee und die Erziehungsrealität in dieser Zeit gewesen sind. Schließlich tritt die ‚antizipierte‘ Degeneration von Hans zutage, als er wegen einer Nervenerkrankung in seine Heimat zurückgeschickt wird.<sup>272</sup> Dort sieht Hans in der Natur nur noch das verfallene und sterbende Erscheinungsbild: »Die Neige des Herbstes, der stille Blätterfall, das Braunwerden der Wiesen, der dichte Frühnebel, das reife, müde Sterbenwollen der Vegetation trieb ihn, wie alle Kranken, in schwere, hoffnungslose Stimmungen und traurige Gedanken.« (S. 136)

Hier tritt die Untrennbarkeit zwischen Natur und Persönlichkeit des Menschen zutage. Der reformpädagogische Gedanke, »kräftigere Gesundheit und natürlichere Natur – Rousseaus Traum vom Menschsein ohne inneren Widerspruch in der Ordnung der Natur«<sup>273</sup> zum Ideal zu erheben, wird durch das Gegenbeispiel vom degenerativen Naturerlebnis des Hans akzentuiert. Erst im Tod findet er ‚zur Natur zurück‘ und entdeckt dort sein Refugium, wo »ihm Nacht und Mondblässe so voll Frieden und tiefer Rast entgegenblicken [und] seine Müdigkeit und Angst« (S. 177) vor dem Leben ihm genommen werden. Dennoch weist dies auch auf seine Resignation hin. Die Schilderung über die wiedergefundene Ruhe dieser unruhigen Seele, »[...] der nicht ganz geschlossene Mund sah zufrieden und beinahe heiter aus« (S. 177), deutet seine verlorene kindliche Heiterkeit an, die er früher in der Natur erlebte. Der innere und äußere Druck zur Weiterentwicklung und die daraus resultierende Müdigkeit, Angst, Unsicherheit werden ihm nun jedoch ebenfalls durch die Natur genommen.

---

<sup>272</sup> Dies wird dadurch belegt, dass an dieser Stelle des Romans die rückblickende Geschichte von der »ahnungsreiche[n], abenteuerfrohe[n] Kindheit« sozusagen als ein Teil der »hübscheste[n]« Geschichte dargestellt wird, so die zeitgenössische Rezension. Vgl. Wilhelm Hegeler: Das literarische Echo. S. 62. Doch kann Hans die vermisste Kindheit nicht rückgängig machen, was auf sein degeneratives und zu einem großen Teil resignatives Leben hinweist.

<sup>273</sup> Ulrich Hermann: Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik. S. 148.



### 1.3. Übergangserfahrung der Jugendlichen

Der ‚kanonisierte‘ Schulroman *Unterm Rad* kann (und muss auch) – neben der Bildungs- und Kulturkritik – als Thematisierung der Adoleszenzkrise von jungen Leuten in der sich modernisierenden Gesellschaft aufgefasst werden. Das Leid der Jugendlichen und ihr Scheitern in Schule und Gesellschaft zeigen sich in zweifacher Weise: Auf der einen Seite steht die Überbelastung durch die Unterdrückung durch das Erziehungssystem mit dem obrigkeitshörigen Bildungsideal, doch auf der anderen Seite steht der Entwicklungsprozess der Adoleszenz als normative Krise und auch psychosoziales Moratorium, in dem die jungen Menschen mit immer neuen Experimenten versuchen, einen Weg zur Eigenidentität und Selbstbestimmung zu finden.<sup>274</sup>

#### 1.3.1. Jugend in der ‚Frühadoleszenz‘

Wenn wir uns selbst fehlen, fehlt uns doch alles.

Johann Wolfgang von Goethe

*Unterm Rad* beginnt mit der Beschreibung von Hans' Vater Joseph Giebenrath. Diese Beschreibung veranschaulicht das Herkunftsmilieu des Protagonisten als Kleinbürgerssohn und seine ihm zunächst vorgegebene Identifikationsmöglichkeit. Entwicklungspsychologisch betrachtet entwickelt der kleine Junge seine Persönlichkeit durch »die Identifizierung mit dem Vater«<sup>275</sup> in der Kindheit. So ist auch Hans geprägt von den Charakterzügen des Vaters, hauptsächlich von seiner

---

<sup>274</sup> Dieser Aspekt ist im Kapitel III präziser zu beleuchten.

<sup>275</sup> Peter Blos: Adoleszenz. Eine psychoanalytische Interpretation. Stuttgart 1962. S. 38. »Der kleine Junge entwickelt eine possessive Liebe zur Mutter, aber Bewunderung und Stolz für den Vater. Diese Bewunderung wird noch mehr durch seinen Narzißmus verstärkt, und überhaupt ist die Bindung des kleinen Jungen an den Vater auf narzißtischer Objektwahl begründet. Vater und ich sind gleich.« Dies macht deutlich, dass Hans' mangelnder Narzissmus und seine schwache Ichstärke in der Beziehung mit dem Vater die Grundlage hatten. Blos. S. 37.

Durchschnittlichkeit. Doch weil Hans ein besonders begabter Junge ist, löst er sich im Laufe seiner Entwicklung von seiner Herkunft, also von seinem Vater sowie seinem Standesbewusstsein als Kleinbürger. In der normativen sozialen Einrichtung der höheren Schule erfährt Hans »die Trennung zwischen Privatwelt und Sozialwelt« sowie die Ablösung von seiner bisherigen Identifikation. Dies entspricht der Latenzzeit, die als eine bedeutende Phase vor der Adoleszenz charakterisiert wird.<sup>276</sup> In seinen Gedanken gegenüber dem kleinbürgerlichen Leben tritt dies zutage:

»Man würde ihn als Lehrling in einen Käseladen oder auf ein Bureau tun, und er würde zeitlebens einer von den gewöhnlichen armseligen Leuten sein, die er verachtete und über die er absolut hinaus wollte.« (S. 30f.)

Gerade seine Begabung bietet Hans die Chance, dass er sich aus der vorbestimmten, seinem Willen nicht entsprechenden Identifikation herauslösen kann. Zudem differenziert er sich dadurch von den anderen ‚normalen‘ Mitschülern. Anschließend beginnt seine Latenzzeit sowie (bezüglich der Entwicklungsphase) die Prä- und Frühadoleszenz, nicht nur als physische pubertäre Veränderung, sondern auch als ein psychosoziales Moratorium im Sinne Eriksons. Demzufolge muss man begreifen, dass seine Veränderung nicht nur als Schwankung in der physischen und psychischen ‚Pubertät‘ verstanden, sondern darüber hinaus angesichts der Krise der ‚neuartigen‘ Identitätsbildung der ‚Adoleszenten‘ auch als zweite Chance im Leben beleuchtet wird. Die soziokulturellen Elemente spielen in seinem Lebenslauf also die wichtigste Rolle.

Dem durch Konventionen vorherbestimmten Lebensweg von Hans steht jedoch die Chance gegenüber, die sich dem Jungen aufgrund seines außerordentlichen Fleißes und seiner Begabung bietet. Der Erzähler nennt die »Hekatombe« (S. 9),<sup>277</sup> doch dies kann hier nicht nur im wörtlichen Sinne, sondern auch als weitere literarische Andeutung begriffen werden.

---

<sup>276</sup> Peter Blos: Adoleszenz. S. 69. »Die spezifische Bedeutung der Latenz liegt darin, daß das Kind durch sie den richtigen Zugang zur Adoleszenz findet, in diese eintreten kann und durch sie erfolgreich hindurchkommt.« Peter Schuster, Marianne Springer-Kremser: Bausteine der Psychoanalyse. Eine Einführung in die Tiefenpsychologie. Wien 1997. S. 116.

<sup>277</sup> Als Hekatombe (ἑκατόμβη, hekatómbê) [zu: hekatón = hundert u. bous = Stier] bezeichnet man bei den antiken Griechen ursprünglich ein kultisches Opfer von 100 Stieren. Das Wort wird heute zur allgemeinen Bezeichnung eines unheilvollen Ereignisses oder einer zum Opfer gewordenen, erschütternd großen Zahl von Menschen verwendet. Vgl. Brockhaus. Enzyklopädie in 30. Bänden. Bd.12. Leipzig/Mannheim 2006. S. 264.

»In wenigen Wochen sollte das »Landexamen« wieder stattfinden. So heißt die jährliche Hekatombe, bei welcher »der Staat« die geistige Blüte des Landes auswählt und während deren Dauer aus Städtchen und Dörfern Seufzer, Gebet und Wünsche zahlreicher Familien sich nach der Hauptstadt richten, in deren Schoß die Prüfung vor sich geht«. (S. 9f)

Es lässt sich an die **Hekatombe** in der *Odyssee* erinnern.<sup>278</sup> Hier nimmt Telemachos, der Sohn von Odysseus, zunächst an einer Hekatombe, einem kultischen Opfer teil, bevor er abreist, um sich auf die Suche nach dem vermissten Vater zu machen. Telemachos bittet Gott um Schonung und Sicherheit auf der Reise und er wünscht sich, sein Ziel zu erreichen. Die Reise des Telemachos kann als Identitätssuche betrachtet werden, weil die Suche nach seinem Vater im Grunde genommen die Infragestellung seiner Identität, im Sinne der Fragen ‚Wer bin ich?‘ und ‚Woher stamme ich?‘, bedeutet. Demnach fungiert die Hekatombe für Telemachos als ein Ritual für die Zusage von Sicherheit und Zielerreichung. Doch, wie auch wörtlich angedeutet wird, muss man hierfür viel ‚bezahlen‘. In Analogie dazu tritt Hans durch das »Landexamen« in seinen Identitätsbildungsprozess ein.

Um zu neuen Ufern aufzubrechen, muss er von seiner Kindheit Abschied nehmen. Für Hans bedeutet das den Verzicht auf das Spielen in der Natur, die ihm die Geborgenheit bietet, nach der er sich, mutterlos aufgewachsen, sehnt. Um das »Landexamen« zu bestehen, muss Hans all seine bisherige Freude und seine Späße aufgeben. Dieser Verzicht bedeutet für ihn einen »problematischen, schmerzlichen, ja von Trauer begleiteten Trennungsprozess«.<sup>279</sup>

»Nun fiel ihm wieder ein, wie viel halbe und ganze Tage er hier verbracht, wie oft er hier geschwommen und getaucht und gerudert und geangelt hatte. Ach, das Angeln! Das hatte er nun auch fast verlernt und vergessen, und im vergangenen Jahr hatte er so bitterlich geheult, als es ihm verboten worden war, der Examensarbeit wegen.« (S. 13)

---

<sup>278</sup> Die *Odyssee* von Homer wird an mehreren Stellen dieses Romans erwähnt. Vgl. Homer: *Odyssee*. Übersetzung, Nachwort und Register von Roland Hampe. Stuttgart. 1979. Erster Geang.

<sup>279</sup> Carsten Gansel: Von Angst, Unsicherheit und anthropologischen Konstanten – Modernisierung und Adoleszenzdarstellung bei Hermann Hesse. S. 240.

Die vertraute Beziehung zur Natur und seiner bisherigen Umgebung wird durchbrochen, sodass er sich ihnen in Zukunft fremd fühlen wird. An dem Tag vor der Reise nach Stuttgart, wo das »Landexamen« stattfindet, tritt das Entfremdungsgefühl seiner Kindheit gegenüber plötzlich ein: »Er dachte an die Zeit, da er das alles gebaut und geschnitzt und seine Freude daran gehabt hatte. Es war auch schon zwei Jahre her – eine ganze Ewigkeit.« (S. 16) Dabei reagiert Hans auf die eigentliche Trauer mit heftiger Gewalt. Er entsorgt all die Spielsachen und Spuren seiner Kindheit und entschließt sich somit, sich auf die neue Lebenschance zu konzentrieren. Solches Verhalten kann als ein Symbol verstanden werden, das »die Loslösung der rituellen Subjekte von ihrem früheren sozialen Status zum Ausdruck bringt«.<sup>280</sup>

Die Beschreibung der Gleichaltrigenbeziehungen im Maulbronner Seminar zeigt sich im Hinblick auf die Entwicklungspsychologie als scharfsinnige Betrachtung der frühadoleszenten Freundschaftsbeziehungen.<sup>281</sup>

»Nach Überwindung der ersten Scheu und nachdem alle einander genügend kennengelernt hatten, begann ein Wogen und Durcheinandersuchen, Gruppen traten zusammen, Freundschaften und Antipathien traten zutage. Selten schlossen sich Landsleute und frühere Schulkameraden zusammen, die meisten wandten sich neuen Bekannten zu, Städter zu Bauernsöhnen, Äbler zu Unterländern, nach einem geheimen Trieb zum Mannigfaltigen und zur Ergänzung. Die jungen Wesen tasteten unschlüssig nacheinander, neben das Bewusstsein der Gleichheit trat das Verlangen nach Absonderung, und in manchem von den Knaben erwachte hierbei zum erstenmal die keimende Bildung einer Persönlichkeit aus dem Kindesschlummer. Unbeschreibliche kleine Szenen der Zuneigung und der Eifersucht spielten sich ab, gediehen zu

---

<sup>280</sup> Viktor Turner: Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels. Frankfurt/New York 2009. S. 35. Im Hinblick auf die Thematik des Romans, »die Grenz- und Übergangserfahrungen«, beleuchtet Rainer Kolk in den Übergangsriten die Elemente sozialer Dramen, »weil in ihnen [den gesellschaftlichen Ritualen] konventionalisierte soziale Hierarchien, Machtstrukturen, Geschlechtsverhältnisse oder Denkformen symbolisiert sind.« Rainer Kolk: Literatur, Wissenschaft, Erziehung. S. 240. In dieser Betrachtungsweise können Aufnahmezeremonie, Freundschaft und Gruppierung, Loslösung von Kameraden und erotische Erfahrungen im Roman als die »kulturellen Übergangserfahrungen« gelten.

<sup>281</sup> Die Entwicklungspsychologin Charlotte Bühler bestätigt in ihrem Buch *Das Seelenleben des Jugendlichen* (1929) Hesses klar erläuternde Auffassung in Hinsicht auf die Entwicklung des Adoleszenten, vor allem in *Unterm Rad* und *Demian*: »Damit hat Hesse in sicherem Künstlerinstinkt oder – vielleicht? – in tatsächlichem Bericht früherer Vorkommnisse zu dem Richtigen gegriffen, zu dem diese Entwicklung weist: der Freund, der Führer, der Schwarm, das sind Stufen halber Sehnsuchterfüllung, die ersten Ruhepausen im rastlosen Weg zum ergänzenden Menschen. Dieser Freund hilft die Loslösung des Ich aus den alten Banden vollenden. So stellt es Hesse sehr wichtig dar, und so ist es der allgemeine Tatbestand und die Absicht der Entwicklung.« Charlotte Bühler: *Das Seelenleben des Jugendlichen*. S. 54.

Freundschaftsbündnissen und zu erklären, trotzig Feindschaften und endeten, je nachdem, mit zärtlichen Verhältnissen und Freundesspaziergängen oder mit scharfen Ring- und Faustkämpfen«. (S. 70f.)

Die jungen Leute in der Frühadolescenz werden von ihrem vertrauten Liebesobjekt der Kindheit abgelöst und sie beginnen die Suche nach einem neuen Liebesobjekt. Ihre Interessen und Kräfte richten sich auf die ‚Freunde‘.<sup>282</sup> »Die Objektwahl der frühen Adoleszenz« entspricht meistens »dem narzisstischem Schema«: »Der Junge schließt jetzt Freundschaften, die eine Idealisierung des Freundes verlangen. Irgendein Charakteristikum des anderen wird zugelassen und geliebt, da es eine Qualität darstellt, die das Subjekt selbst gerne hätte, und in der Freundschaft besitzt er es dann ‚in Stellvertretung‘«. <sup>283</sup> Im Weiteren können die Adoleszenten in den Gleichaltrigenbeziehungen (Peer-Groups) »sich selbst entwerfen, inszenieren, ihre soziale Welt konturieren«. <sup>284</sup> Dabei ist dieser relativ verantwortungsfreie Raum »mit einem geringern Maß an Kontrolle durch die Erwachsenengenerationen« <sup>285</sup> ausgestattet. Insofern fungiert die Gleichaltrigenkultur als der Raum, in dem die Adoleszenten Selbstbestimmung und Individuation üben und formen können. »Experimentierfeld und Schonraum zu sein, Spielraum für die Identitätssuche und für die Selbstdarstellung, für Ablösungs- und Neufindungsprozesse, Raum für die Ausgestaltung neuer Beziehungsformen.« <sup>286</sup>

Anknüpfend an diese Auffassung spielt die Freundschaft zwischen Hans Giebenrath und Hermann Heilner in besonderem Maße eine herausragende Rolle für den Selbstfindungsprozess in ihrer beginnenden Adoleszenz. Obwohl Hans schon von Anfang an eine starke Sehnsucht nach Freundschaft hat, kann er seinem Verlangen nicht folgen, einerseits aufgrund eines Mangels an Selbstachtung, andererseits

---

<sup>282</sup> Vgl. Peter Blos: Adoleszenz. S. 93.

<sup>283</sup> Peter Blos. S. 93. Blos' Argument folgt dem Modell Freuds: »Wer immer die Qualitäten, ohne die das Ich sein Ideal nicht erreichen kann, besitzt, derjenige ist, der geliebt wird.« Freud erklärt, dass dieses Stadium des sich ausdehnenden Liebeslebens des Individuums zur Bildung des Ich-Ideals führt und eine Objektbeziehung internalisiert, die sonst zur Homosexualität geführt hätte, latent oder manifest. Sigmund Freud: Zur Einführung des Narzißmus. Hier zitiert nach Blos. S. 93. In Anlehnung an seine Auffassung kann man den Kuss zwischen Heilner und Hans in dieser Weise verstehen.

<sup>284</sup> Vera King: Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. S. 203.

<sup>285</sup> Vera King S. 203. Die Schilderung der ständigen Kontrollen und des Eingreifens des Ephorus hebt jedoch im Folgenden die repressive Erziehung hervor, durch die die natürlichen Entwicklungsverläufe der Schüler gestört werden.

<sup>286</sup> Vera King. S. 203.

aufgrund der daraus folgenden Furcht und Angst vor der neuen Beziehung: »Aber eine Schüchternheit hielt ihn zurück. Ihm war in seinen strengen, mutterlosen Knabenjahren die Gabe des Anschmiegens verkümmert, und vor allem äußerlich Enthusiastischen hatte er ein Grauen« (S. 71). Während ein Streber, Mitschüler Emil Lucius, mit Absicht alles von sich fernhält, »was ihn der Arbeit entziehen konnte« (S. 71), nimmt Hans mit verstecktem »Neid und Sehnsucht« nur passiv an diesen Bewältigungsmechanismen teil. »Wie ein schüchternes Mädchen blieb er sitzen und wartete, ob einer käme, ihn zu holen, ein Stärkerer und Mutigerer als er, der ihn mitrisse und zum Glücklichein zwänge« (S. 71).

Durch Zufall verbindet die beiden Frühadoleszenten, Hans Giebenrath und Hermann Heilner, eine Freundschaftsbeziehung und sie gestalten sich allmählich ihre eigene Welt. Dies erlebt Hans zum einen als eine große Freude, wie einen »mit Stolz gehütete[n] Schatz« (S. 80), doch zum anderen als eine mächtige Belastung und Müdigkeit, die äußerlich gesehen von den Schulaufgaben, in Wirklichkeit aber von einer Erschütterung der eigenen Haltungen in Form von Kritik Heilners herrührt:

»Schließlich zitterte Hans, so lieb der Freund ihm war, jeden Abend vor seinem Kommen und arbeitete in den obligatorischen Arbeitsstunden doppelt eifrig und eilig, um nichts zu versäumen. Noch peinlicher war ihm, als Heilner auch theoretisch seinen Fleiß zu bekämpfen anfang.« (S. 80)

Die Entwicklungspsychologie stellt fest, dass »Divergenzen und Differenzen in Freundschaftsbeziehungen [...] intensive und differenzierte Aushandlungen« stimulieren.<sup>287</sup> Obgleich Hans und Heilner bis zum Ende keine ‚egalitäre‘ Freundschaft entwickeln, veranlassen diese »Aushandlungen und Metakommunikationen«<sup>288</sup> die Adoleszenten, vor allem Hans, sich bewusst oder unbewusst zu reflektieren. Heilners Kritik gegenüber Hans’ konventionellen und einengenden Wertnormen liefern Hans eine Ahnung der neuen Wertvorstellung, die jedoch in ihm noch nicht konkret realisiert wird.

»„Wer weiß hier was von solchen Sachen? Lauter Langweiler, lauter Duckmäuser! Das schafft sich ab und schindet sich und weiß nichts Höheres als das hebräische

---

<sup>287</sup> Vera King. S. 204.

<sup>288</sup> Vera King. S. 204.

Alphabet. Du bist ja auch nicht anders.“ Hans schwieg. Dieser Heilner war doch ein sonderbarer Mensch. [...] Hans musste den ganzen Nachmittag über Heilner nachdenken. Was war das für ein Mensch? Was Hans an Sorgen und Wünschen kannte, existierte für jenen gar nicht.« (S. 74f.)

Dennoch verhält Hans sich durchaus passiv in seiner Freundschaft zu Heilner. Als Heilner wegen einer Schlägerei bestraft wird, kann er, obwohl ihn sein schlechtes Gewissen plagt, die »Freundschaftspflicht« nicht in die mutige und faire Tat umsetzen.

»Und er unterlag im Kampf zwischen Freundespflicht und Ehrgeiz. Sein Ideal war nun einmal, vorwärts zu kommen, berühmte Examina zu machen und eine Rolle zu spielen, aber keine romantischen und gefährliche. So verharrte er ängstlich in seinem Winkel.« (S. 85)

Selbst wenn Hans sein früheres Ideal, »vorwärts zu kommen«, nicht geändert und aufgegeben hat, entwickelt er durch sein Gewissen eine Vorstellung von Fairness und Gerechtigkeit. Nachdem Hans den Tod seines Klassenkameraden und dessen Bestattung erlebt hat, kommt ihm plötzlich eine Erleuchtung, dass es wichtiger gewesen wäre, die Freundschaft mit Heilner zu pflegen statt sich blindem Ehrgeiz hinzugeben.<sup>289</sup> Die Betrachtung über den Tod lässt ihn die Bedeutung des Lebens erkennen. »Da schlug dem Musterknaben Hans das Herz in Weh und Scham, und er konnte nicht hindern, daß ihm, [...] Träne um Träne über die frostblauen Backen lief. Er begriff, daß es Sünden und Versäumnisse gibt, die man nicht vergessen kann und die keine Reue gutmacht, und es kam ihm vor, als liege nicht der kleine Schneidersohn, sondern sein Freund Heilner vorn auf der erhöhten Bahre und nehme den Schmerz und Zorn über seine Untreue weit in eine andere Welt mit sich hinüber [...].« (S. 92) Dies ist sozusagen die Erleuchtungsszene für eine Umwandlung, nach welcher er sich um Selbstbestimmung bemüht. Hans bekennt seinen Entschluss vor Heilner und zeigt ein einziges Mal seinen Willen zur Freundschaft.

---

<sup>289</sup> Durch die Erfahrung des Unfalltods eines Mitschülers ist er »mit einer existenziellen Grenzsituation« konfrontiert. Vgl. Waltraud »Wara« Wende: „Die Schule ist die einzige moderne Kulturfrage, die ich ernst nehme.“ Zur Relation zwischen literarischen Texten und sozio-kulturellen Erfahrungsräumen am Beispiel von Hermann Hesses Schulgeschichte Unterm Rad. S. 213.

»„Du musst mich anhören“, sagte er. „Ich bin damals feig gewesen und ließ dich im Stich. Aber du weißt, wie ich bin: es war mein fester Vorsatz, im Seminar obenan zu bleiben und womöglich vollends Erster zu werden. Du hast das Streberei genannt, meinerwegen mit Recht; aber es war nun eben meine Art von Ideal, ich wußte nichts Besseres. [...] Ich will lieber Letzter werden, als noch länger so um dich herumlaufen. Wenn du willst, so sind wir wieder Freunde und zeigen den anderen, daß wir sie nicht brauchen“.« (S. 96)

Diesem Geständnis nach wusste er bis dahin »nichts Besseres«, <sup>290</sup> aber durch die »Differenzierung der Selbst- und Fremdbetrachtung« <sup>291</sup> reflektiert er, was in seinem Leben wichtig ist. Unter diesem Blickwinkel leistet die Gleichaltrigenbeziehung den wichtigsten Beitrag zur adoleszenten Identitätsbildung. In der fortlaufenden Freundschaft mit Heilner erfährt Hans zwar eine unvollständige, doch trotzdem vorhandene Art von Anerkennung und Solidarität.

Der Umgang eines »tadellos[en]« Musterschülers wie Hans mit dem angeblich »verdächtige[n]« (S. 97) Heilner könnte für die Lehrer als ein Verstoß gegen den »guten alten Schulengrundsatz« (S. 98) gelten. Im Grunde sollten Gleichaltrigenbeziehungen grundsätzlich nicht unter der Aufsicht von Erwachsenen stehen, sondern einen gewissen Spielraum für eigene Anliegen und Wünsche gestatten. Doch die dargestellten Gleichaltrigenbeziehungen im Roman »erweisen sich als Agenten sozialen Drucks, nicht als die erziehungswissenschaftlich beschworene Gemeinschaft«. <sup>292</sup> »Die Lehrer aber sahen mit Schrecken den bisherigen tadellosen Schüler Giebenrath in ein problematisches Wesen verwandelt und dem schlimmen Einfluß des verdächtigen Heilner unterlegen«. (S. 97)

Durch die kontrollierte Freundschaft und daraus resultierende Flucht des einzigen

---

<sup>290</sup> Hier kann man an die Auffassung erinnern, dass Hans als ein Kleinbürgerssohn überhaupt keinen kulturellen und wissenschaftlichen Anregungen ausgesetzt worden war, in Bourdieus Sinne also geringes kulturelles Kapital mitbrachte. Vgl. in der vorliegenden Arbeit Kapitel 1.1. Als Kleinbürgerssohn ist Hans Giebenrath »weg- und ratlos, ausgeliefert einer Welt, die seine Leistung fordert, und sogar unfähig, ihr einen bestimmten Traum und damit auch Stolz entgegenzusetzen.« Jean Améry: Bücher aus der Jugend unseres Jahrhunderts. S. 57.

<sup>291</sup> Vera King S. 204.

<sup>292</sup> Rainer Kolk: „Ja, begeistert ist der Anblick aufstrebender Jünglinge.“ Das Versprechen der Jugend zwischen Vormärz und Moderne. In: 1848 und das Versprechen der Moderne. Hg. v. Jürgen Fohrmann u. Helmut J. Schneider. Würzburg 2003. S. 28. Kolk beleuchtet dies eigentlich nur bezüglich der Mitschüler, die Hans und Heilner bei Konflikten mit Lehrern isolieren, doch m. E. trifft seine Bemerkung noch mehr auf den Eingriff und die Kontrolle durch die Schulinstitution zu.



Freundes Heilner sowie die Schulentlassung wird der einzig mögliche Spielraum der Identitätsbildung für Hans blockiert. Hans' »eigentümliche konstitutionelle Schwäche«<sup>293</sup> verhindert die Revolte, die Heilner gestattet war, und lässt ihn allmählich in seine innere Welt versinken. Denn er hat kein Selbstachtungsgefühl, ja, wie Gabriele Wohmann bedauert, »waghalsiges Wertschätzen der eigenen Person«.<sup>294</sup> Normalerweise sollte das Selbstwertgefühl von elterlicher Unterstützung geformt werden, jedoch entsteht Hans' Wertschätzung seiner selbst nur durch die Erfüllung der fremdbestimmten Forderungen der Erwachsenen. Wohmann verweist ausdrücklich auf die Differenz zwischen Selbstachtung und einem von außen kommenden Stolz, insbesondere auf die hinter letzterem liegende soziale Logik:<sup>295</sup> Hans »hat nie sich selbst für wichtig halten dürfen, er musste nur immer erst wichtig werden: als Instrument, das funktioniert, damit er eines von außen kommenden Stolzes würdig sei.«<sup>296</sup> Daraus erschließt sich, dass seine Adoleszenzkrise nicht nur aus seiner eigenen Schwäche entsteht, sondern auch mit der soziokulturellen Konstellation in reziprokem Verhältnis steht.

---

<sup>293</sup> Rainer Kolk: Das Versprechen der Jugend zwischen Vormärz und Moderne. S. 27.

<sup>294</sup> Gabriele Wohmann: Über Hermann Hesse: Unterm Rad. Mord durch allmähliche Vergiftung. In: Romane von gestern – heute gelesen. 1900-1918. Hg. v. Marcel Reich Ranicki. Frankfurt a. M. 1996. S. 52.

<sup>295</sup> Vgl. in dieser Arbeit 2.1.1.1.

<sup>296</sup> Gabriele Wohmann: Über Hermann Hesse: Unterm Rad. S. 52.

### 1.3.2. Identitätsbildung und Identitätsdiffusion in der ‚Frühadoleszenz‘

Jedes Leben aber ist ein Wagnis, und das Gleichgewicht zwischen den persönlichen Gaben und Trieben und den sozialen Forderungen muß immer neu gefunden werden; es geht nie ohne Opfer, nie ohne Fehler.

Hermann Hesse

Im Roman *Unterm Rad* werden unterschiedliche Aspekte der Adoleszenz beleuchtet, nicht nur die ‚eigentliche‘ Adoleszenz (im Fall Heilners), sondern auch die der Jungendlichen, die überhaupt keine oder nur teilweise eine Adoleszenzphase als ‚Moratorium‘ haben können.<sup>297</sup> Hier werden die abweichenden Adoleszenzentwicklungen, d. h. die ‚abgekürzte‘ Adoleszenz und die ‚abortive‘ Adoleszenz, explizit dargestellt werden. Dabei zeigen sich nicht nur ein sehr verwickelter Prozess der Adoleszenz, sondern auch die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen er stattfindet, und somit die aufhaltenden sowie abweichenden Aspekte dieser Entwicklung.<sup>298</sup> Dies gewinnt eine besondere Bedeutung in dem Sinne, dass die vielfältigen Merkmale der Adoleszenz in Analogie zu dem gesellschaftlich vorgegebenen Lebenslauf stehen. Unter diesem Aspekt kann man den Entwicklungsprozess der Adoleszenten auch in Analogie zum Modernisierungsprozess verstehen.<sup>299</sup> Die Identitätsbildung ist eine Kernaufgabe der Adoleszenzphase.<sup>300</sup> In der Adoleszenz stellt und beantwortet der Heranwachsende die Identitätsfragen: wer ich bin, woher ich komme, und wer ich sein will.

Hans wird die Zeit der Adoleszenz im Sinne »eines psychosozialen Moratoriums oder eines Entwicklungsspielraums«<sup>301</sup> zunächst gestattet. Durch seine Begabung erfährt

---

<sup>297</sup> Gemeint sind hiermit Hans' ehemaliger Schulkamerad August und die anderen gleichaltrigen Kollegen in der Werkstatt.

<sup>298</sup> Vgl. Marion Erdheim: Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit. Eine Einführung in den ethnopsychoanalytischen Prozeß. Frankfurt a. M. 1984. S. 317.

<sup>299</sup> Dies ist eine Hauptthese der vorliegenden Arbeit, auf die in Kap. III präziser eingegangen wird.

<sup>300</sup> Aber es bedeutet nicht, dass »die Identitätsbildung mit der Adoleszenz beginne oder ende: sie ist vielmehr eine lebenslange Entwicklung, die für das Individuum und seine Gesellschaft weitgehend unbewusst verläuft« Erik H. Erikson: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a. M. 1998. S. 141.

<sup>301</sup> Vera King: Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. S. 94.

er eigentlich eine Form sozialer Privilegierung. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts steht nur Angehörigen bestimmter sozialer Schichten – traditionell männlichen bürgerlichen Jugendlichen – <sup>302</sup> das »institutionalisierte psychosoziale Moratorium«<sup>303</sup> zur Verfügung, während »etwa männliche und weibliche Jugendliche unterer Schichten unmittelbar in den Arbeitsprozess integriert waren«.<sup>304</sup> Diese zwei verschiedenen Arten von Jugendlichen werden aus Bourdieus Sicht plakativ im Roman dargestellt. Hans' ehemaliger Schulkamerad August brach die Schule ab und trat in die Berufswelt ein, wie es damals für Jugendliche aus der unteren Schicht üblich war. »August war vor einem Jahr aus der Schule getreten und Mechanikerlehrling geworden«. (S. 16) Als Hans nach seinem Scheitern im Maulbronner Seminar seinen ehemaligen Schulfreund August wiedertrifft, ist dieser kein Jugendlicher mehr, ist »gewachsen« (S. 152), hat sich die Redens- und Verhaltensweisen der Erwachsenen angewöhnt: Genuss von Alkohol und Tabak sowie den Umgang mit Frauen. Er befindet sich trotz seines noch jugendlichen Alters nicht mehr im »Universum von Adoleszenz im eigentlichen Sinne, d. h. [im] Universum vorläufiger Verantwortungslosigkeit«, <sup>305</sup> sondern es zeigt sich in ihm eine andere Art des Jugendlichen: »der Arbeiter, der eine Adoleszenz gar nicht erst hat«.<sup>306</sup> Unter diesem Blickwinkel wird deutlich, dass die Adoleszenz als Moratorium »die Chance und das Privileg des Zugangs zu Bildungsprozessen und der Möglichkeit der Subjektbildung und Reifung«<sup>307</sup> ist.

Dennoch wird der adoleszente Möglichkeitsraum dem Protagonisten Hans Giebenrath ebenfalls begrenzt durch psychische oder soziale Überlastung und eine Fremdbestimmung, die von seinem Vater und den zentralen Bezugspersonen ausgeht. <sup>308</sup> Vor allem fehlt Hans die Verankerung in einer vertrauten Beziehung und daher bedeutet sein einmaliges Versagen ihm sogleich eine irreversible Entgleisung vom gewünschten Lebenslauf. Die Szene, in der Hans dem Stadtpfarrer begegnet, einen Tag vor Abreise nach Stuttgart, wo das »Landexamen« stattfindet, zeigt dies deutlich. Hier werden der hilflos allein zitternde Junge und im Kontrast dazu der Stadtpfarrer

---

<sup>302</sup> Vgl. Vera King: Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. S. 94. Vgl. auch in der vorliegenden Arbeit Kap. 1.3.1.

<sup>303</sup> Erik H. Erikson: Identität und Lebenszyklus. S. 137.

<sup>304</sup> Vera King: Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. S. 94.

<sup>305</sup> Pierre Bourdieu: »Jugend« ist nur ein Wort. S. 138.

<sup>306</sup> Ebd. S. 138.

<sup>307</sup> Vera King: Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. S. 92.

<sup>308</sup> Vgl. Vera King: Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. S. 95.

fokussiert, der die soziale Logik und ihren Druck repräsentiert. Insofern steht Hans auf der Kreuzung zwischen Erfolg und Stolz, oder Versagen und Schande situiert. Hans spricht in dieser Szene über seine Unsicherheit und Furcht. Doch der Dorfpfarrer betont lediglich die Selbstverständlichkeit des Erfolgs, mithin das Ausgeschlossenensein eines Versagens oder anderer Möglichkeiten.

»„Nun, halte dich gut! Du weißt, dass wir alle Hoffnungen auf dich setzen. Im Latein erwarte ich eine besondere Leistung von dir“. „Wenn ich aber durchfalle“, meinte Hans schüchtern. „Durchfallen?!“, Der Geistliche blieb ganz erschrocken stehen. „Durchfallen ist einfach unmöglich. Einfach unmöglich! Sind das Gedanken!“ „Ich meine nur, es könnte ja doch sein...“ „Es kann nicht, Hans, es kann nicht; darüber sei ganz beruhigt.“« (S. 15)

Der Ermutigungsversuch des Pfarrers setzt Hans eher unter Druck, als dass er ihn aufmuntert. Der Erzähler artikuliert in der Ich-Form Hans' Misstrauen gegenüber dem Pfarrer, und weist somit auf das Attribut der Leistungsethik der Dorfhonoratioren nachdrücklich hin: »Und nun noch der Stadtpfarrer! Vor dem konnte er sich überhaupt nimmer sehen lassen, wenn er durchfiel.« (S. 16)

Dazu intensiviert sein verständnisloser und in seiner kleinbürgerlichen Schicht eng begrenzter Vater das Isolationsgefühl von Hans drastisch. Aus Furcht, durchgefallen zu sein, fragt Hans zaghaft seinen Vater nach alternativen Möglichkeiten und drückt sogar seinen freiwilligen Entschluss aus, seine Lieblingsbeschäftigung, das Angeln, aufzugeben.

»„Etwas fragen. Wegen dem Wünschen. Ich will lieber das Angeln bleiben lassen.“ „So, warum denn jetzt das wieder?“ „Weil ich ... Ach, ich wollte fragen, ob ich nicht ...“ „Heraus damit, ist das eine Komödie! Also was?“ „Ob ich aufs Gymnasium darf, wenn ich durchfalle.“ Herr Giebenrath war sprachlos. „Was? Gymnasium?“ brach er dann los. „Du aufs Gymnasium? Wer hat dir das in den Kopf gesetzt?“ „Niemand. Ich meine nur so.“ Die Todesangst stand ihm im Gesicht zu lesen. Der Vater sah es nicht. „Geh, geh“, sagte er unwillig lachend. „Das sind Überspanntheiten. Aufs Gymnasium! Du meinst wohl, ich sei Kommerzienrat.“ Er winkte so heftig ab, dass Hans es aufgab und verzweifelt hinausging.« (S. 30)

Die Art und Weise, wie der Vater reagiert, verrät das Unverständnis und Misstrauen

der interfamiliären Beziehung. Bevor Hans das Ergebnis des Exams mitgeteilt wird, überkommt ihn eine tiefe Verzweiflung darüber, ein gewöhnliches kleinbürgerliches Leben führen zu müssen, da er sich seinen Misserfolg vorstellt.

»Hans saß eine halbe Stunde lang auf dem Fenstersims, stierte auf den frisch geputzten Dielenboden und versuchte sich vorstellen, wie das sein würde, wenn es nun wirklich mit Seminar und Gymnasium und Studieren nichts wäre. Man würde ihn als Lehrling in einen Käseladen oder auf ein Bureau tun und er würde zeitlebens einer von den gewöhnlichen armseligen Leuten sein, die er verachtete und über die er absolut hinaus wollte. Sein hübsches, kluges Schülers Gesicht verzog sich zu einer Grimasse voll Zorn und Leid; wütend sprang er auf, spuckte aus, ergriff die daliegende lateinische Chrestomathie und warf das Buch mit aller Wucht an die nächste Wand.« (S. 30f.)

Ohne einen sicheren Anker steigern sich Angst und Furcht vor dem Versagen. Der beginnende Ehrgeiz und der Wunsch nach sozialem Aufstieg ist ebenso groß wie die Angst vor dem Misslingen. Hans distanziert sich zwar von dem bisherigen gewohnten Milieu des Kleinbürgertums, bleibt jedoch wehrlos in Angst und Furcht sowie auch zugleich in Stolz und Ehrgeiz. Ein Kind gewinnt normalerweise »den sicheren Pol des Selbstgefühls« durch »eine befriedigende gegenseitige Beziehung zwischen dem mütterlich betreuenden Erwachsenen und dem betreuten Kinde«.<sup>309</sup> »Die Mechanismen der Introjektion und Projektion« lassen das Ich des Kindes reif »mit den Identitäten der Vorbilder«<sup>310</sup> umgehen. Ein mutterlos aufgewachsener Knabe wie Hans muss seine Kindheit ohne emotionales Sicherheitsgefühl verbringen. Zudem hat er in seinem philiströsen und autoritären Vater kein männliches Vorbild, an das er sich anlehnen und mit dem er sich konstruktiv auseinandersetzen kann. Hans, ein Junge, der ohne vertraute Bezugspersonen aufwächst, empfindet Furcht und Unsicherheit stärker. Er hatte bisher keine Möglichkeiten, das Gefühl von Selbstvertrauen und Selbstachtung auszugestalten. Überdies liefert ihm seine »fehlende Verankerung« »eine[r] charakteristische[n] Orientierungslosigkeit«<sup>311</sup> aus.

Aus dieser Perspektive kann Hans' Lebensgeschichte als »Drahtseilbiographie«<sup>312</sup>

---

<sup>309</sup> Erik H. Erikson: Identität und Lebenszyklus. S. 140.

<sup>310</sup> Erikson. S. 139.

<sup>311</sup> Vera King. S. 96.

<sup>312</sup> Carsten Gansel: Von Angst, Unsicherheit und anthropologischen Konstanten –

gelten, denn wie auf einem Drahtseil kann er jederzeit bei Gefahr abstürzen. Nach der Bestehensmitteilung bringt der auktoriale Erzähler die bisherige Furcht und Angst, unter der der kleine Hans gelitten hatte, anspielend zum Ausdruck: »Nun brauchte er dem Stadtpfarrer nicht aus dem Wege zu gehen, nun konnte er studieren! Nun brauchte er weder den Käseladen noch das Kontor mehr zu fürchten!« (S. 32) Mit solchen prekären Charakterzügen in der Latenzzeit vor der Adoleszenzphase tritt Hans in seine Adoleszenz ein.

Eine andere Variante der Adoleszenz wird in dem Charakter des Emil Lucius, Mitschüler im Maulbronner Seminar, veranschaulicht:

»Der sonderbarste Hellasbewohner war aber Emil Lucius, ein verstecktes, blassblondes Männlein, zäh, fleißig und trocken wie ein greiser Bauer. Trotz seiner unfertigen Statur und Züge machte er nicht den Eindruck eines Knaben, sondern hatte überall etwas Erwachsenes an sich, als wäre an ihm nun einmal nichts mehr zu ändern.« (S. 66)

In Emil Lucius' Adoleszenz lässt sich die typische »abgekürzte Adoleszenz« erkennen, wobei der »kürzest mögliche Weg zum erwachsenen Funktionieren«<sup>313</sup> genommen wird. Seine Adoleszenz richtet sich lediglich »auf [die] einseitige Entwicklung von Rollenkonformität«, <sup>314</sup> er verzichtet auf individuelle Möglichkeiten des Experimentierens und der Kreativität und verbleibt in einem primitiven Stadium der Persönlichkeit. Gemäß der Schilderung im Text weigert er sich beharrlich, an sich etwas zu ändern. Hier lässt Emil Lucius an die Erwachsenenwelt und ihre Logik erinnern, die durch Hans' Vater und seinen Habitus im ersten Kapitel des Romans repräsentativ beschrieben wird. Die Grundlage des Verhaltens sieht er im Nützlichkeitsprinzip und erkennt ideelle Werte nur an, sofern sie ihm nützen. Aus diesem utilitaristischen Gedanken folgt Durchschnittlichkeit.

»Emil Lucius dehnte sein System aber nicht nur auf Sachbesitz und greifbare Güter aus, sondern suchte auch im Reich des Geistes, wo er konnte, seinen Vorteil

---

Modernisierung und Adoleszenzdarstellung bei Hermann Hesse. S. 243.

<sup>313</sup> Peter Blos. S.245.

<sup>314</sup> Jürgen Krambeck: Eingefrorene Adoleszenz und Besessenheit in einem indischen Heilsschrein. In: Ethnopsychoanalyse Bd. 5: Jugend und Kulturwandel. Hg. v. Roland Apsel. Frankfurt a. M. 1998. S. 169.

herauszuschlagen. Hierbei war er so klug, nie zu vergessen, daß aller geistige Besitz nur von relativem Werte ist, darum wandte er wirklichen Fleiß nur an die Fächer, deren Bebauung in einem späteren Examen Früchte tragen konnte, und begnügte sich in den übrigen bescheiden mit einem mäßigen Durchschnittszeugnis. Was er lernte und leistete, maß er stets nur an den Leistungen der Mitschüler, und er wäre lieber mit halben Kenntnissen Erster als mit doppelten Zweiter gewesen. Darum sah man ihn abends, wenn die Kameraden sich allerlei Zeitvertreib, Spiel und Lektüre hingaben, still an der Arbeit sitzen. Das Lärmen der andern störte ihn durchaus nicht, er warf sogar gelegentlich einen neidlos vergnügten Blick darauf. Denn wenn alle andern auch gearbeitet hätten, wäre seine Mühe ja nicht rentabel gewesen.« (S. 67f.)

Seine Gedanken über Wissen und Bildung, diese nicht für die Selbstverwirklichung, sondern als selektives Mittel zum Zweck zu gebrauchen, weisen anspielungsreich auf die Bildungsgedanken des Bürgertums hin. Hier sieht man sich an genau das erinnert, woran Hans' Vater zäh festhält: das Prinzip der Durchschnittlichkeit.<sup>315</sup> In diesem Fall kann die Adoleszenzphase als psychosoziales Moratorium, in welcher man die Fragen der Identitätsbildung und Selbstbestimmung stellen könnte, aufgrund soziokultureller Zwänge nicht realisiert werden. Der Vater verkörpert die Erwartungen und das Lebenskonzept der Erwachsenenwelt, der Vätergeneration und Lehrerschaft, durch die Hans im eigentlichen Sinne gestaltet werden soll: zu einem ehrgeizigen Egoisten und kalkulierenden Streber. Der anklagende Hinweis wird noch deutlicher anhand der Einstellung zur Kunst, die ohne Freude auf reinem Utilitarismus gegründet ist: »Die Musik war, wie er hatte sagen hören, im späteren Leben von Nutzen und machte ihren Mann beliebt und angenehm, und jedenfalls kostet die Sache nichts, [...]« (S. 68) Demnach kann man den späteren Streit zwischen Emil Lucius und Hermann Heilner unter diesem Blickwinkel so verstehen, dass es sich hierbei nicht nur um einen jugendlichen Streich, sondern darüber hinaus auch um die Kontroverse zwischen utilitaristischem und opportunistischem Pseudokünstler und feinfühligem wahren Künstler handelt. Dies zeigt sich in der umrissenen Beschreibung des Erzählers:

»Es war die reine Tragödie, denn als am Ende der Lehrer ihn für völlig unfähig erklärte

---

<sup>315</sup> Obwohl Prinzip der Durchschnittlichkeit nicht unbedingt als rein negativ verstanden werden darf, wirkt es trotzdem dem Adoleszenten, der in einem bildenden Entwicklungsvorgang steht, als eine Art Steuerungsinstanz entgegen.

und sich weigerte, die Stunden fortzusetzen, wählte der betörte Lernlustige das Klavier und quälte sich auch damit lange, fruchtlose Monate hindurch, bis er mürrisch war und still verzichtete. In späteren Jahren dann aber, wenn von Musik die Rede war, ließ er etwa durchblicken, auch er habe ehemals sowohl Klavier wie Geige gelernt und sei nur durch die Verhältnisse diesen schönen Künsten leider allmählich entfremdet worden.« (S. 69)

In der Szene der Weihnachtsfeier kann die Rede des Ephorus über das verpatzte Geigespiel von Lucius, »wir danken Ihnen für Ihre Anstrengungen. Lernen Sie nur so weiter. Per aspera ad astra!« (S. 87), also vielmehr ironisch gelesen werden. Sie enthält eine Kritik gegen die geschmacklosen Bürger, die Kunst als lediglich eine Technik ansehen, die wie »Latein oder Rechnen« (S.68) durch Anstrengung ohne Rücksicht auf Begabung erworben werden könne. Insgesamt bringen Habitus und Wertvorstellung der Figur Lucius die Kehrseite des Bürgertums zum Ausdruck: die Oberflächlichkeit der bürgerlichen Bildungssituation und Gesellschaft. »Der Schein wird gewahrt und ansonsten alles andere dem eigenen Nutzen untergeordnet«.<sup>316</sup> Man kann konstatieren, dass die abgekürzte Adoleszenz ein Produkt dieser soziokulturellen Logik ist und zugleich als eine Skala solcher gesellschaftlichen Fremdbestimmungen begriffen werden kann.

Während Emil Lucius in seiner abgekürzten Adoleszenz selbstsicher und selbstzufrieden (mit »selbstzufrieden[em] Krämergesicht« (S. 69)) auf »Kosten der Persönlichkeitsdifferenzierung«<sup>317</sup> lebt, gerät hingegen Hans in die »abortive Adoleszenz«. Nach Peter Blos' Adoleszenztheorie werden in der »abortiven Adoleszenz« die Adoleszenten ihre Aufgaben und Entwicklungen nicht weiter verfolgen, dabei ist der vorwiegende Grund »ein[] psychotische[r] Zusammenbruch mit Verlust des Wirklichkeitskontaktes und Versagen beim differenzierten Lernen.«<sup>318</sup>

Durch die Freundschaft zu Heilner wird die Frühadoleszenz von Hans zunächst zum Teil begonnen. Doch wegen des Mangels an Selbstachtung und Verankerung in sich selbst, wie oben erörtert, fällt es Hans zu schwer, in die adoleszenten Widersprüche zu gehen. Im Gegensatz zu Hermann Heilner, der selbstsicher Überliefertes

---

<sup>316</sup> Klaus Johann: Grenze und Halt. S. 163.

<sup>317</sup> Peter Blos: Adoleszenz. S. 245.

<sup>318</sup> Peter Blos: Adoleszenz. S. 245.



anzweifelt und kritisiert, treibt Hans keine »kritische Infragestellung der zugemuteten Rollen und Konventionen«<sup>319</sup> voran. Hans lernte in seiner Kindheit nicht, zu sagen, was er wollte. Stattdessen wird er von der Umwelt lediglich gezwungen, ohne widersprechende Einwände und widersprüchliche Gesten das Wort von Erwachsenen zu akzeptieren. Ohne ein wirkliches Erkennen solcher Reagibilität auf Triebe und Abwehrmechanismen veranlasst die Freundschaft zu Heilner Hans zunächst seinen blinden Fleiß aufzugeben, dennoch führt diese Freundschaft Hans nur eingeschränkt zur Selbstfindung, sondern vielmehr zur Orientierungslosigkeit. Hans leidet an einer ‚Rollendiffusion‘, nachdem er seine »Art von Ideal« (S. 96) verliert, »im Seminar obenan zu bleiben und womöglich vollends Erster zu werden« (S. 96). Diese Diffusion macht ihn wehrlos »gegen latente krankhafte Strömungen«.<sup>320</sup>

»[...] er fühlte sich großer Heldentaten fähig, nicht aber der täglichen langweiligen und kleinlichen Arbeit. Und so spannte er sich immer wieder mit verzweifelterm Seufzer ins Joch. (S. 101)

[...] Je weniger er mit seinen Leistungen in der Schule selber zufrieden war, desto herber schloß er sich, unter Heilners Einfluß, von den Kameraden ab. Da er keinen Grund mehr hatte, als Musterschüler und künftiger Primus auf sie herabzuschauen, kleidete ihn der Hochmut herzlich schlecht. Aber daß man ihn das merken ließ und daß er es selber schmerzlich in sich spürte, verzieh er ihnen nicht.« (S. 104)

Als Hans sich »als Gegensatz zur fremden und ihm gegenüber verständnislosen Welt der Schule und des intellektuellen Drills«<sup>321</sup> begreift, genau wie »bei den Lehrern sein guter Ruf stufenweise herabsank, von gut auf ziemlich, von ziemlich auf mittelmäßig und endlich auf Null« (S. 116), verliert er durchaus sein letztes Selbstwertgefühl und die Lebensorientierung. Er ist nicht fähig zur Selbstreflexion oder Revolte, zumindest noch nicht, folglich flüchtet er in ‚Traumreiche‘ von Halluzinationen und verzichtet auf Identitätsbildung in der Wirklichkeit:

»Er ermüdete bald, hatte immer eine Neigung zu liegen und einzuschlafen und sah fast fortwährend allerei andere Dinge, als die ihn wirklich umgaben. Was es eigentlich für

---

<sup>319</sup> Vera King. S. 86.

<sup>320</sup> Erik E. Erikson. S. 145.

<sup>321</sup> Peter Grotzer: Die zweite Geburt. Zürich 1991. S. 78.

Dinge waren, wusste er selber nicht, und er besann sich nicht darüber. Es waren helle, zarte, ungewöhnliche Träume, die ihn wie Bildnisse oder wie Alleen fremdartiger Bäume umstanden, ohne daß etwas in ihnen geschah.« (S. 109f.)

Des Weiteren vertieft sich die Isolation und geht mit einer präschizophrenen psychischen Störung mit Halluzination und kognitiven sowie motorischen Defiziten<sup>322</sup> einher. Nachdem die Freundschaft mit dem entlassenen Heilner, der im wahrsten Sinne Hans' einzige Bezugsperson war, abgebrochen ist, ist er vollkommen abwesend von der Wirklichkeit seiner Umgebung.

»Wenn er nicht Kopfweh hatte, was jetzt wieder die Regel war, so dachte er an Hermann Heilner, träumte seine leichten, großäugigen Träume und dämmerte stundenlang in Halbgedanken hin. Auf die sich mehrenden Vorwürfe aller Lehrer antwortete er neuerdings durch ein gutmütiges, demütiges Lächeln.« (S. 116f.)

Hans' Adoleszenz verwickelt sich in der »Identitätsdiffusion, an einer Unfähigkeit [seines] Ichs zur Bildung einer Identität.«<sup>323</sup> In die Heimat zurückgekehrt unterliegt Hans einer Entleerung des Ichs und sieht sich »Phasen starker Desorientierung und depressiven Stimmungen«<sup>324</sup> ausgesetzt.

»Die Neige des Herbstes, der stille Blätterfall, das Braunwerden der Wiesen, der dichte Frühnebel, das reife, müder Sterbenwollen der Vegetation trieb ihn, wie alle Kranken, in schwere, hoffnungslose Stimmungen und traurige Gedanken. Er fühlte den Wunsch, mit zu vergehen, mit einzuschlafen, mit zu sterben, und litt darunter, daß seine Jugend dem widersprach und mit stiller Zähigkeit am Leben hing.« (S. 136)

»In dieser Not und Verlassenheit« (S. 123) will er durch Wecken der Erinnerungen an die Vergangenheit nach einer zweiten Kindheit suchen. Die schönen Erinnerungen

---

<sup>322</sup> Hermann Hesse: Unterm Rad. S. 109f.

<sup>323</sup> Erik H. Erikson. S. 154. »In der Tat ist die gewöhnlichste Bedeutung von Diffusion die räumliche einer zentrifugalen Zerstreuung der Elemente. Da jedoch der Begriff inzwischen durch mehrfaches Zitieren in anderen Arbeiten schon in die Terminologie hinein »diffundiert« ist, sollte man ihn wohl beibehalten. – Es ist noch darauf hinzuweisen, dass in der Ich-Diffusion nicht nur die Peripherie, sondern auch das Zentrum mit ergriffen ist: Es ist eine Zersplitterung des Selbst-Bildes eingetreten, ein Verlust der Mitte, ein Gefühl von Verwirrung und in schweren Fällen die Furcht vor völliger Auflösung.« Erik H. Erikson. S. 154.

<sup>324</sup> Rainer Döbert/Gertrud Nunner-Winkler: Adoleszenzkrise und Identitätsbildung. Psychische und soziale Aspekte des Jugendalters in modernen Gesellschaften. Frankfurt a. M. 1975. S. 95.

jedoch verstärken seine jetzige desolate Lage durch den Kontrast nur noch mehr.

»Und es geschah, daß der frühreife Jüngling nun in seinen kranken Tagen eine unwirkliche zweite Kinderzeit erlebte. Sein um die Kindheit bestohlenes Gemüt floh jetzt mit plötzlich ausbrechender Sehnsucht in jene schönen dämmernden Jahre zurück und irrte verzaubert in seinem Walde von Erinnerungen umher, deren Stärke und Deutlichkeit vielleicht krankhaft war. Er erlebte sie alle mit nicht weniger Wärme und Leidenschaft, als er sie früher in nicht weniger Wirklichkeit erlebt hatte; die betrogene und vergewaltigte Kindheit brach wie eine lang gehemmte Quelle in ihm auf.« (S. 127)

Die Merkmale der abortiven Adoleszenz sind in Hans' abweichender Entwicklung wiederzufinden. Er verliert den »Kontakt mit der Realität« durch die psychotische Störung und versagt bei den »differenzierten intellektuellen Aufgaben dieser Lebensphase«.<sup>325</sup> Weiterhin hat er schizophrene Symptome, mit Depression und seelischer Schwäche sowie Antriebslosigkeit, und ist isoliert ohne jegliche liebevolle Fürsorge.

Hans zeigt sich als emotional verarmt. In der Folge begreift er den Tod als einen Ausweg aus dem entleerten Leben. Diesen irreversiblen adoleszenten Entwicklungsknick erläutert der Autor plakativ vermittelt des Baummotivs.

»Wenn ein Baum entgipfelt wird, treibt er gern in Wurzelnähe neue Sprossen hervor, und so kehrt oft auch eine Seele, die in der Blüte krank wurde und verdarb, in die frühlingshafte Zeit der Anfänge und ahnungsvollen Kindheit zurück, als könnte sie dort neue Hoffnungen entdecken und den abgebrochenen Lebensfaden aufs neue anknüpfen. Die Wurzelsprossen geilen saftig und eilig auf, aber es ist ein Scheinleben, und es wird nie wieder ein rechter Baum daraus.« (S. 127)

Das genannte »Scheinleben« von Hans lässt sich in folgenden Identitätsfragen im Sinne adoleszenter zentraler Fragen eindeutig erkennen: in den genuin adoleszenten Fragen<sup>326</sup> ‚Wer bin ich?‘ und ‚Wer will ich sein?‘, im weiteren

---

<sup>325</sup> Peter Schuster/Marianne Springer-Kremser: Bausteine der Psychoanalyse. Eine Einführung in die Tiefenpsychologie. Wien 1997. S. 119.

<sup>326</sup> Vera King. S. 86. »[A]uch wenn es dafür kindliche Vorläufer gibt, und wenn sie auch, zumal in modernisierten Gesellschaften, im späteren Leben immer wieder neu aufgegriffen werden und starre Antworten weder ohne weiteres möglich noch wünschenswert sein können.« Trotzdem stellen sich diese Fragen m. E. erst zentral in der Adoleszenz und sind somit im Laufe der Identitätsbildung und des Adoleszenzphasenverlaufs gewissermaßen

Sinne jedoch in der Infragestellung gesellschaftlicher Vorstellungen »Inwiefern will ich die Erwartungen meiner sozialen Umgebung erfüllen? Will ich die- oder derjenige sein, die oder den andere in mir zu sehen wünschen?«<sup>327</sup> Unter diesem Blickwinkel bleibt das Leben als Schlosserlehrling für Hans auch ein ‚Scheinleben‘ als aufgezwungene Wahl, und darin kann oder will er nicht seine genuine ‚Identität‘ konstituieren:<sup>328</sup>

»So viel Plage, Fleiß und Schweiß, so viel hingeebene kleine Freuden, so viel Stolz und Ehrgeiz und hoffnungsfrohes Träumen, alles umsonst, alles nur, damit er jetzt, später als alle Kameraden und von allen ausgelacht, als kleinster Lehrbub in eine Werkstatt gehen konnte! Was würde Heilner dazu sagen?« (S. 158)

Dennoch bleibt es offen, ob der Tod des Protagonisten Hans Giebenrath ein Selbstmord ist. Bei der Darstellung von Hans’ Todesszene tritt der auktoriale Erzähler hinter die äußerliche Beschreibung und Mutmaßung zurück:<sup>329</sup>

»Niemand wusste auch, wie er ins Wasser geraten sei. Er war vielleicht verirrt und an einer abschüssigen Stelle ausgeglitten; er hatte vielleicht trinken wollen und das Gleichgewicht verloren. Vielleicht hatte der Anblick des schönen Wassers ihn gelockt, dass er sich darüber beugte, und da ihm Nacht und Mondblässe so voll Frieden und tiefer Rast entgegenblickten, trieb ihn Müdigkeit und Angst mit stillem Zwang in die Schatten des Todes.« (S. 176f.)

Obgleich an einigen Stellen des Romans bei Hans »Gedanken an den Tod« (S. 123) auftauchen, ist sein Tod nicht ausschließlich als ein bewusster Suizid wegen der schonungslosen und unnachsichtigen Erwachsenenwelt zu lesen, sondern zugleich

---

auszuloten. Aber selbstverständlich wird, wie auch Erikson schon bemerkt, die Identitätsbildung nicht ausschließlich in der Adoleszenz vollbracht, sie kann vielmehr eine lebenslange Entwicklung sein. Erik E. Erikson. S. 140f.

<sup>327</sup> Vera King. S. 86.

<sup>328</sup> Vor allem aber ist er gar nicht tüchtig in dieser Art von Arbeit. Seine geistigen Fähigkeiten, die ihm bisher Stolz und Aufmerksamkeit gebracht haben, sind jetzt nutzlos: der Schmiedemeister sagt ihm, »Gedanken braucht ein Lehrling nicht zu haben.« (S. 161), und als er frühere Schulkameraden trifft, wird es ihm sogar zu einer Schmach: »Landexamenschlosser!« (S. 163)

<sup>329</sup> Hier erscheint »ein seltsam nekrophiler Zug, in welchem der Tod wirksam ästhetisiert wird.« Dabei wird durch den Tod die »vorher wild tobende[] Welt in ein friedvolles Paradies« verwandelt. Folglich wird der Tod verklärt und verharmlost. Johannes-Christoph von Böhler: Die gesellschaftliche Konstruktion des Jugendalters. S. 111.

als Hinweis als die Identitätsdiffusion des Adoleszenten anzusehen. In dieser Hinsicht weist Hans' abortive Adoleszenz zuerst darauf hin, wie viel Risiko der Adoleszente in dieser Experimentierphase im Sinne des soziokulturellen Moratoriums auf sich nehmen muss, die zugleich Chance wie Spielraum ist. Darüber hinaus veranschaulicht Hans' abweichende Entwicklung hinsichtlich des Vorgangs der Identitätsbildung und -diffusion die »Wechselseitigkeit«<sup>330</sup> zwischen Adoleszenten und Gesellschaft. Denn ‚Identität‘ besagt nicht einfach eigenes Selbstwertgefühl, sondern vielmehr »die Erreichung eines relativ konstanten, von anderen abgegrenzten, integrierten Selbstbildes, das in einer gewissen Übereinstimmung mit dem Fremdbild steht.«<sup>331</sup> Dementsprechend darf die geschilderte abweichende Entwicklung der Adoleszenz im Roman *Unterm Rad* nicht als eine Versagensgeschichte eines gekränkten Jugendlichen, sondern als die Reflexion der wechselseitigen Beziehungen zwischen Individuum und Gesellschaft angesehen werden.

---

<sup>330</sup> Peter Schuster/Marianne Springer-Kremser: Bausteine der Psychoanalyse. S. 123. »In seiner Konzeption betont Erikson auch, wie wichtig in jedem Stadium der psychosexuellen Entwicklung die Wechselseitigkeit in den rudimentären Interaktionen zwischen dem Kleinkind und der Gesellschaft ist.« Diese Interaktionen im weiteren Sinne sind zu betrachten. Erikson versteht diese ‚wechselseitige Beziehung‘ als »sowohl ein dauerndes inneres Sich-Selbst-Gleichsein wie ein dauerndes Teilhaben an bestimmten gruppenspezifischen Charakterzügen«. Erik E. Erikson. S. 124.

<sup>331</sup> Schuster/Springer-Kremser. S. 123.

## 2. Die Verwirrungen des Zöglings Törleß

### 2.1. Bildungskritik: Die Schulklasse als Miniaturstaat

Musils Erstling *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* wurde unter sehr unterschiedlichen Blickwinkeln interpretiert. Darunter sind zwei Hauptrichtungen zu erwähnen. Zum einen betrachtet man diesen Roman im Rahmen der Kadettenliteratur aus psycho-soziologischer Sicht<sup>332</sup> als eine Variante der Schulgeschichte oder des Schulromans um die Jahrhundertwende, zum anderen wird dieses Werk als ‚philosophischer Roman‘<sup>333</sup> verstanden, »in dem die vordergründige Handlung eine vergleichsweise nebensächliche Rolle spielt«<sup>334</sup>. In der vorliegenden Arbeit wird der Roman ausschließlich unter dem Aspekt der ‚Kadettengeschichte‘ als eine Sonderform des Schulromans betrachtet.

---

<sup>332</sup> Vgl. Robert Minder: Kadettenhaus, Gruppendynamik und Stilwandel von Wildenbruch bis Rilke und Musil. In: Robert Minder: Kultur und Literatur in Deutschland und Frankreich. Fünf Essays. Frankfurt a. M. 1962. S. 73.

<sup>333</sup> Dabei werden die »‚philosophischen‘ Episoden, wie Törleß‘ Konfrontation mit der Unendlichkeit, seine Beschäftigung mit den imaginären Zahlen und mit der Philosophie Kants« zum Mittelpunkt des Interesses. Roland Kroemer: Ein endloser Knoten? Robert Musils Verwirrungen des Zöglings Törless im Spiegel soziologischer, psychoanalytischer und philosophischer Diskurse. München. 2004. S. 12. Dazu gehören die Untersuchungen wie Jan Aler: Als Zögling zwischen Maeterlinck und Mach. Robert Musils literarisch-philosophische Anfänge. In: Probleme des Erzählens in der Weltliteratur. Festschrift für Käte Hamburger. Hg. v. Fritz von Martini. Stuttgart 1971. Dagmar Herwig: Der Mensch in der Entfremdung. Studien zur Entfremdungsproblematik anhand des Werkes von Robert Musil. München 1972. Aldo G. Gargani: „Die Verwirrungen des Zöglings Törleß“ von Robert Musil. In: Wien 1870-1930. Traum und Wirklichkeit. Hg. v. Robert Waissenberger. Salzburg, Wien. 1984. Thoman Söder: Robert Musil und die Begegnung mit dem Denken Kants in ‚Die Verwirrungen des Zöglings Törless‘. In: Musil-Forum 19/20. Berlin/New York 1993/1994. Karl Pestalozzi: Metaphysische Klaustrophobie. Maeterlinck als Schlüssel zu Musils „Törless“. In: Krisis der Metaphysik. Festschrift für Wolfgang Müller-Lauter. Hg. v. Günther Abel und Förg Salaquarda. Berlin 1989.

<sup>334</sup> Roland Kroemer: Ein endloser Knoten? Robert Musils Verwirrungen des Zöglings Törless im Spiegel soziologischer, psychoanalytischer und philosophischer Diskurse. S. 11. Kroemer beschäftigt sich in seiner Dissertation mit der Aufgabe, »[a]ngesichts dieser ambivalenten Forschungslage« »die beiden skizzierten Lesearten des Törleß weiterzufolgen und [sie] zu kombinieren.« S. 12.

### 2.1.1. Kadettengeschichte

Wie furchtbar der bessere Einzelmensch durch einen  
minderwertigen Gruppengeist an seiner Seele  
geschädigt wird, ist mir in meiner Kindheit immer  
wieder aufs neue klar geworden.

Leopold von Wiese

Das Konvikt zu W., in dem der Roman *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* spielt, kann als eine militärische Realschule angesehen werden. Obwohl Musil dies nicht direkt erwähnt, sind eindeutige Hinweise an einigen Stellen des Romans zu finden. Das deutlichste Indiz hierfür ist der Hinweis auf den Degen, welchen die Schüler üblicherweise bei sich zu tragen scheinen, beispielsweise in der Szene des Abschieds von Törleß' Eltern:<sup>335</sup> »Die anderen schlugen indessen die Hacken zusammen, wobei sie die zierlichen Degen straff an die Seite zogen.« (S. 19) Überdies lässt sich in der Hochschätzung des Sports gegenüber der Literatur ebenfalls das militärische Bildungswesen erkennen.<sup>336</sup> Aufgrund einiger solcher Merkmale darf die Schule im Text ohne Weiteres für eine der damaligen militärischen Realschulen gehalten werden. Aus diesem Grund lässt sich der Roman *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* auch zu den Kadettengeschichten zählen.

Die Kadettengeschichte als Spielart der Schulgeschichte ähnelt dieser in vielen Aspekten. Auch in ihr spiegelt sich die damalige Krise der Erziehung und des jungen Menschen,<sup>337</sup> auch wenn in ihrem Fall Militärschulen bzw. -anstalten und eine militarisierte Form der Erziehung dargestellt werden. Es gibt zahlreiche Briefe, Tagebücher, Memoiren und Biografien über Kadetteneinrichtungen, die ebenfalls zur Kadettenliteratur gezählt werden.<sup>338</sup> Nicht nur Literaten, sondern auch Politiker, Soziologen, ehemalige Offiziere beschreiben in meist autobiographischen Erinnerungen die militärische Erziehung und die daraus häufig resultierende

---

<sup>335</sup> Robert Musil: *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß*. Reinbeck bei Hamburg. 2000. S. 19. Im Folgenden Nachweise durch Seitenzahlen in Klammern hinter Zitaten im Text.

<sup>336</sup> Robert Musil: *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß*. S. 15f. Damit wird sich eingehend im nächsten Kapitel (2.1.2) in Bezug auf die Erziehungskritik beschäftigt werden.

<sup>337</sup> Vgl. Robert Minder. S. 73.

<sup>338</sup> Vgl. Ursula von Gersdorff: Zum Bild des Kadettenhauses in der deutschen Literatur. In: *Wehrwissenschaftliche Rundschau*. 15. 1965. S. 524.

ausweglose Situation der Schüler. Diese klagen fast immer die unmenschliche und autoritäre Erziehung an und warnen darüber hinaus vor der Militarisierung der Gesellschaft.

Allerdings zeichnet sich nicht die gesamte Kadettenliteratur durch eine »kritisch-anklagende« Haltung aus, denn es gibt nicht wenige »apologetisch-verklärende«<sup>339</sup> Werke. Jene verherrlichen die militärische Erziehung und Anstalt und mystifizieren dadurch Vaterlandsliebe, Soldatwerden und den Tod für das Vaterland. Viele junge Leute wurden durch derartige Schriften und Erziehung zum Kriegsdienst animiert. Die Annahme, dass diese Art von Literatur mit der Militarisierung der Gesellschaft in der wilhelminischen Ära verknüpft ist, scheint von Bedeutung zu sein bei der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Literatur und Gesellschaft.<sup>340</sup> Im Allgemeinen lässt sich annehmen, dass die Kadettenliteratur – sowohl die kritisch-anklagende als auch die apologetisch-verklärende Form – direkt oder indirekt in gewissem Maße mit der »Barbarei von Diktatur und Weltkrieg«<sup>341</sup> korreliert.<sup>342</sup>

In seinem Essay *Kadettenhaus, Gruppendynamik und Stilwandel von Wildenbruch bis Rilke und Musil* beleuchtet Robert Minder umfassend die Kadettenliteratur im Kontext der Schulgeschichte um 1900. Der Autor vertritt die Ansicht, dass Rilke »ohne das betuliche und beschauliche Auswattieren der Vergangenheit wie bei Wildenbruch, C. F. Meyer und den anderen Repräsentanten der Bürgerzeit«<sup>343</sup> die

---

<sup>339</sup> Klaus Johann: *Grenze und Halt. Der Einzelne im Haus der Regeln*. Heidelberg 2003. S. 228.

<sup>340</sup> Nach dem Ersten Weltkrieg erschienen die meisten aus eigenen Erfahrungen mit den Militäranstalten entstandenen Texte, die auch das Militärbildungswesen kritisierten: *Meine Kadettenerinnerungen* (1919) von Werner von der Schulenburg, *Vergitterte Jugend* (1920) von Hans Joachim von Reitzenstein, *Kindheit, Erinnerungen aus meinen Kadettenjahren* (1924/1978 umbenannt in *Kadettenjahre*) von Leopold von Wiese. Diese autobiografischen Texte – immerhin soll »die Verabsolutierung des eigenen Leids« (Johann S. 240) darin vollzogen werden – beklagen die »Erzübel der Massenerziehung« (von Reitzenstein. S. 70) der Militäranstalt und das im Anpassungsprozess ‚zerfetzte‘ »Individualitätsgefühl« (von Wiese S. 78) des Schülers. Vgl. Klaus Johann. S. 217-248. Johann beleuchtet umfangreich klassifizierend den ‚verklärenden oder anklagenden‘ Charakter von Kadettenliteratur in Bezug auf den literarhistorischen Kontext. Hierzu auch Leopold von Wiese: *Kindheit. Erinnerungen aus meinen Kadettenjahren*. Hannover 1924. Der Soziologe von Wiese warnt im Vorwort seines Buches vor einer »freiwilligen Militarisierung des Erziehungswesens« und einer daraus resultierenden »innere[n] Formung der Jugend nach Regeln und Grundsätzen eines unfreien Geistes«. S. 5.

<sup>341</sup> Klaus Johann: *Grenze und Halt*. S. 71.

<sup>342</sup> Dieses Thema wird im Kapitel 2.2 vorliegender Arbeit eingehender behandelt.

<sup>343</sup> Robert Minder: *Kadettenhaus, Gruppendynamik und Stilwandel von Wildenbruch bis Rilke und Musil*. S. 77.



militarisierte Erziehung anklagt, die durch Drill und Kommando, Pflicht und Gehorsam sowie inhumane Beziehungen, beispielsweise zwischen Lehrer und Schüler, Offizier und Sträfling, charakterisiert ist. Dazu betont Minder, dass Rilke und Musil in ihren Kadettengeschichten »den schärferen Blick für die gesellschaftlichen Verflechtungen und die Sorge um eine präzise nuancierte Diktion«<sup>344</sup> mitbringen. Wie York-Gothart Mix in seiner Monographie präziser beleuchtet, verstand Rilke selber seine Erzählung *Die Turnstunde* »als Auftakt zu dem als „Fibel des Entsetzens“ gedachten Militärroman, der die allgemeine respektierte Kadettenerziehung in einem „Welt-Höllen-Sinne“ ausdeuten sollte.«<sup>345</sup> In Hinsicht auf das Werk *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* als Kadettengeschichte scheint es demnach sinnvoll, zunächst die kurze Erzählung von Rilke unter diesem Blickwinkel zu betrachten.

### **Kurze Kadettengeschichte – Rilkes *Turnstunde***

Rainer Maria Rilke war selber ein Schüler der Militär-Unterrealschule in St. Pölten (1886-1890) sowie der Militär-Oberrealschule in Mährisch-Weißkirchen (1890-1891). Aus Krankheitsgründen brach er die Militär-Oberrealschule ab. Drei Jahre später trat Robert Musil in dieselbe Schule ein und absolvierte sie im Gegensatz zu Rilke mit ‚hervorragenden‘ Leistungen. Die Tatsache, dass Rilke seine Offizierslaufbahn vorzeitig aufgab, lässt erahnen, dass die Ausbildung in der Militärschule in Mährisch-Weißkirchen nicht für ihn geeignet war. Konturen autobiografischer Erlebnisse sind in Rilkes Erzählung *Die Turnstunde* zwar noch zu erkennen, jedoch setzt er sich hier in kühlerer und distanzierterer<sup>346</sup> Beobachtung mit dem Militärbildungswesen auseinander.

»In der Militärschule zu St. Severin. Turnsaal. Der Jahrgang steht in den hellen Zwillichblusen, in zwei Reihen geordnet, unter den großen Gaskronen. Der Turnlehrer, ein junger Offizier mit hartem braunem Gesicht und höhnischen Augen, hat

---

<sup>344</sup> Robert Minder. S. 75.

<sup>345</sup> York-Gothart Mix: *Die Schulen der Nation. Bildungskritik in der Literatur der frühen Moderne*. Stuttgart 1995. S. 61. Rainer Maria Rilke an Marie von Thurn und Taxis, 2.12.1915. In: Rainer Maria Rilke und Marie von Thurn und Taxis. *Briefwechsel*. Hg. v. Ernst Zinn. Bd. I. Zürich 1951. S. 461.

<sup>346</sup> Vgl. York-Gothart Mix: *Die Schule der Nation*. S. 58.

Freiübungen kommandiert und verteilt nun die Riegen. „Erste Riege Reck, zweite Riege Barren, dritte Riege Bock, vierte Riege Klettern! Abtreten!“<sup>347</sup>

Durch die Darstellung der Turnunterrichtsatmosphäre und des Turnlehrers als junger Offizier ist leicht erkennbar, dass der Turnunterricht in hohem Maß »als paramilitärische Übung«<sup>348</sup> abgehalten wird. Eine in dieser Weise militärisch orientierte Schule ist in der preussischen politischen Strategie begründet:

»Der gymnast. Unterricht [...] steht in engem Zusammenhange mit dem gegenwärtig in der K. Armee zur Anwendung gebrachten System der militär. Ausbildung des Soldaten. Es muß also Wert darauf gelegt werden, daß abgesehen von der Bedeutung des Turnens in pädagogischer Beziehung, die Möglichkeit geboten ist, durch den richtigen Betrieb der gymnast. Übungen in der Schule unmittelbar die Wehrhaftmachung des Volkes fördern zu können.«<sup>349</sup>

Rilke stellt die Kälte zwischenmenschlicher Beziehungen in sachlichem und lakonischem Erzählstil plakativ und unter die Haut gehend dar. Durch die kühl beobachtende Beschreibung wird die Herzlosigkeit des Militärdrills besonders hervorgehoben. In der Szene der Todesmitteilung tritt diese Gefühllosigkeit durch die sterile, formale und mitleidlose Kommandoform drastisch zutage:

»[...]»; dann tritt Oberleutnant Wehl heraus, und seine Augen sind groß und zornig und seine Schritte fest. Er marschiert wie beim Defilieren und sagt heiser: „Antreten!“ Mit unbeschreiblicher Geschwindigkeit findet sich alles in Reihe und Glied. Keiner rührt sich. Als wenn Feldzeugmeister wäre. Und jetzt das Kommando: „Achtung!“ Pause, und dann trocken und hart: „Euer Kamerad Gruber ist soeben gestorben. Herzschlag. Abmarsch!“<sup>350</sup>

In einer Situation, in der der Tod des Mitzöglings verkündet wird, wird trotzdem noch »das strenge Prinzip von Befehl und Gehorsam«<sup>351</sup> eingehalten. Hierbei wird

---

<sup>347</sup> Rainer Maria Rilke: Die Turnstunde. In: Rainer Maria Rilke. Sämtliche Werke. 4 Bd. Hg. v. Rilke-Archiv. In Verbindung mit Ruth Sieber-Rilke. S. 601. (Endgültige Fassung)

<sup>348</sup> Matthias Luserke: Schule erzählt. Göttingen 1999. S. 48.

<sup>349</sup> Gerhardt Giese: Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800. Göttingen 1961. S. 129.

<sup>350</sup> Rainer Maria Rilke: Die Turnstunde. S. 608.

<sup>351</sup> Byong-Ock Kim: Rilkes Militärschülerlebnis und das Problem des verlorenen Sohnes. Bonn 1973. S. 151.

das tragische Schicksal eines Individuums durch die »machtgeschützte Befehlsgewalt«<sup>352</sup> verschleiert und marginalisiert. In diesem System wird der Selbstbestimmungsversuch eines Subjekts grundsätzlich ignoriert. Das Subjekt soll ausschließlich »gehorschen, ohne den potentiellen Konflikt zwischen Gehorsamerwartung und abweichender subjektiver Bedürfnislage«<sup>353</sup> zu erleben.

In der Tat betont Rilke in zahlreichen Briefen, wie miserabel und grausam die Militärerziehung für ein Individuum und was für ein »banges, verlorenes, [und] wehrloses Kind«<sup>354</sup> er selbst in der Schule gewesen sei. Das ganze Leben in der Militärschule erscheint ihm »weit über [s]ein damaliges Alter hinaus, gewaltige Heimsuchung [s]einer Kindheit«.<sup>355</sup> Auf die Anfrage seines ehemaligen Deutschlehrers an der Militärrealschule zu St. Pölten antwortet er ohne seine Abneigung zu verhehlen, obwohl Jahrzehnte verstrichen sind, wobei er sich seine verdrängten Erinnerungen an die fünf Jahre seiner Militärerziehung wieder »innerlich bereiten«<sup>356</sup> musste:

»[...], – so bitte ich Sie, einen kurzen Augenblick zu bedenken, daß ich damals, bei meinem Austritte aus der Militär-Oberrealschule, als ein Erschöpfter, körperlich und geistig Missbrauchter, verspätet, sechzehnjährig, vor den ungeheuren Aufgaben meines Lebens stand, betrogen um den arglosesten Teil meiner Kraft und zugleich um jene, nie wieder nachzuholende Vorbereitung, die mir reinliche Stufen gebaut haben würde zu einem Anstieg, den ich nun, geschwächt und geschädigt, vor den steilsten Wänden meiner Zukunft beginnen sollte.«<sup>357</sup>

Überdies interessiert sich Rilke für das zeitgenössische reformpädagogische Konzept, wobei er von den Ideen der schwedischen Reformpädagogin Ellen Key tief

---

<sup>352</sup> Friedrich Loock: Adoleszenzkrise und Identitätsbildung. Zur Krise der Dichtung in Rainer Maria Rilkes Werk. Frankfurt a. M./Bern/New York 1986. S. 121.

<sup>353</sup> Friedrich Loock: Adoleszenzkrise und Identitätsbildung. S. 122.

<sup>354</sup> Rainer Maria Rilke an Ellen Key am 13. Feb. 1903. In: Ders. Briefe aus den Jahren 1892 bis 1904. Hg. v. Ruth Sieber-Rilke und Carl Sieber. Leipzig 1939. S. 300.

<sup>355</sup> Rainer Maria Rilke an General-Major von Sedlakowitz am 9. Dezember 1920. In: Ders. Briefe aus den Jahren 1914 bis 1921. Hg. v. Ruth Sieber-Rilke/Carl Sieber. Leipzig 1938. S. 351.

<sup>356</sup> Rainer Maria Rilke an General-Major von Sedlakowitz am 9. Dez. 1920. S. 350. »Ich hätte, glaube ich, mein Leben, das, was ich jetzt, ohne es im Ganzen zu erfassen, auf gut Glück so nennen darf, nicht verwirklichen können, wenn ich nicht, durch Jahrzehnte, alle Erinnerungen an die fünf Jahre meiner Militärerziehung verleugnet und verdrängte hätte; ja, was hab ich nicht alles für diese Verdrängung getan.« S. 351.

<sup>357</sup> Rainer Maria Rilke an General-Major von Sedlakowitz. S. 352.

beeindruckt ist und später durch Briefwechsel Bekanntschaft mit ihr schließt. Neben den zahlreichen Anklagen gegen die zeitgenössische Erziehung, die in Briefen überliefert sind, entfaltet Rilke seine reformerischen Gedanken 1904 im Essay *Samskola*, worin seine euphorische Begeisterung für die Samskola-Gemeinschaft von Key wieder auftaucht,<sup>358</sup> sowie im autobiographischen Prosafragment *Erinnerung* (1904). Insbesondere *Erinnerung*, worin Rilke rückblickend seine Militärschulzeit beschreibt, ist von der psychoanalytischen Behandlung, der er sich in einer Schaffenskrise unterzog, stark beeinflusst.<sup>359</sup> Hier veranschaulicht er, »wie er sich unter den Lebensbedingungen in der Militärschule jeglichen Freiraums für ein autonom bestimmtes Leben beraubt sah«,<sup>360</sup> vor allem bezüglich des Schreibens:

»Aber Schreiben war ausgeschlossen. Da war keine Stunde ohne den Nachklang einer Befehlsstimme, und hinter einem kleinen Schreck stand schon der nächste Anruf bereit. So war das Schlafengehen nach Weisungen aufgeteilt, Moment für Moment, bis man endlich bestürzt unter die Decke kam.«<sup>361</sup>

In diesem Zusammenhang lässt sich die Erzählung *Die Turnstunde* »als schriftstellerische Umsetzung der in Briefen und Rezensionen geäußerten Kritik zeitgenössischer institutioneller Erziehungspraktiken«<sup>362</sup> begreifen. Rilke betont selber diesbezüglich nachdrücklich in seinem Tagebuch, er wolle: »[...] diese Gesellschaft von Knaben in ihrer ganzen Rohheit und Entartung, in dieser hoffnungslosen und traurigen Heiterkeit [...] zeigen ...«.<sup>363</sup> Im Grunde negiert Rilke

---

<sup>358</sup> »Die Menschen, die diese Schule am meisten lieben, haben nach Tagen und nach Nächten, im ganzen Bewusstsein ihrer Verantwortung, diesen Beschluß gefasst. Nun muß man Vertrauen zu ihnen haben. Kindern und Eltern. Denn diese Bedeutung scheint mir leise in dem Namen Samskola mitzuklingen: Gemeinschaft, Schule für Knaben und Mädchen, aber auch: Schule für Kinder und Eltern und Lehrer. Da ist keiner über dem anderen; alle sind gleich und alle Anfänger. Und was gemeinsam gelernt werden soll, ist; die Zukunft.« Rainer Maria Rilke: *Samskola*. In: Rainer Maria Rilke. *Sämtliche Werke*. 5. Bd. Frankfurt a. M. 1965. S. 680f.

<sup>359</sup> Byong-Ock Kim: *Rilkes Militärschülerlebnis und das Problem des verlorenen Sohnes*. S. 97. »Das Dichtertum wird als etwas ihm seit seiner Kindheit in der Militärschule Aufgegebenes begriffen, als etwas für sein Dasein Unabdingbares, welches es auszufüllen gilt.« (S. 98)

<sup>360</sup> Friedrich Loock: *Adoleszenzkrise und Identitätsbildung*. S. 123.

<sup>361</sup> Rainer Maria Rilke: *Erinnerung*. In: Rainer Maria Rilke. *Werke*. Kommentierte Ausgabe in vier Bänden. Bd. 3 Prosa und Dramen.. Frankfurt a. M. 1996. S. 664.

<sup>362</sup> Rainer Kolk: *Zucht und Hoffnung. Pädagogische Akzente bei George und Rilke*. In: *Jugendstil und Kulturkritik. Zur Literatur und Kunst um 1900*. Hg. v. Andreas Beyer, Dieter Burdorf. Heidelberg 1999. S. 139-156.

<sup>363</sup> Rainer Maria Rilke: *Tagebücher aus der Frühzeit*. Hg. v. Ruth Sieber-Rilke/Carl Sieber.

die ‚allgemeine Bildung‘,<sup>364</sup> die er als »ein[en] unverhältnismäßig angewachsen[en], unpersönlich geworden[en] Vorrat von Wissen, leblos wie ein Konversationslexikon und ohne inneren Zusammenhang«<sup>365</sup> ansieht.

Dennoch darf hier nicht übersehen werden, dass die kurze Kadettengeschichte *Die Turnstunde* nicht primär als ein »kompensatorisches ‚Freischreiben‘ von unangenehmen Erfahrungen«<sup>366</sup> angesehen werden kann, sondern weit über des Autors Kindheitstrauma hinaus als ein von reformpädagogischen Überlegungen »unabhängiger literarischer Text«<sup>367</sup> begriffen werden muss, worin sich der künstlerische Antrieb und die literarische Intention ausprägen.

Rilkes Vorhaben eines Militärromans schreibt er am 5. November 1899 im Tagebuch nieder, wobei er direkt im Anschluss die erste Fassung der *Turnstunde* anfertigt:

»Seltsam, nachts wurde plötzlich der Militärroman so dringend, daß ich glaubte, ich würde, wenn nicht sofort, so doch wenigstens heute beginnen müssen, ihn zu schreiben. Das stellt sich natürlich im neuen Tag wesentlich anders dar; was so notwendig schien mitten in der Nacht, tritt jetzt als gleichberechtigt mit zwei, drei anderen Stoffen auf und nicht einmal als inniges Bedürfnis, sondern als literarische Absicht – und so bin ich gar nicht willens, etwas zur Erfüllung zu tun.«<sup>368</sup>

---

Frankfurt a. M. 1973. S. 138.

<sup>364</sup> »Die ganze Erziehung, wie sie heute ist, besteht in einem fortwährenden Kampf mit dem Kinde, in dem schließlich beide Teile zu den verwerflichsten Mitteln greifen. Und die Schule setzt nur fort, was die Eltern begonnen haben. Sie ist ein systematischer Kampf gegen die Persönlichkeit. Sie verachtet den Einzelnen, seine Wünsche und Sehnsuchten, und sie sieht ihre Aufgabe darin, ihn auf das Niveau der Masse herabzudrücken. Man lese die Lebensgeschichte aller großen Menschen; sie sind, was sie geworden sind, immer *trotz* der Schule geworden, nicht durch sie. Die großen Ideen haben in den Schulen alle Lebendigkeit verloren, sie sind abstrakt geworden und langweilig, weil in sie die Absichtlichkeit hineingelegt worden ist, zu bilden.« Rainer Maria Rilke: *Das Jahrhundert des Kindes*. (Über *Das Jahrhundert des Kindes* von Ellen Key, 1902) In: Rainer Maria Rilke. *Sämtliche Werke*. 5. Bd. Frankfurt a. M. 1965. S. 588. Rilke schreibt diese Rezension anknüpfend an die schulkritische Ansicht von Ellen Key, wobei er seine Auffassung über die zeitgenössische Erziehung entfaltet.

<sup>365</sup> Rainer Maria Rilke: *Das Jahrhundert des Kindes*. S. 252.

<sup>366</sup> Rainer Kolk: *Zucht und Hoffnung. Pädagogische Akzente bei George und Rilke*. S. 153.

<sup>367</sup> Rainer Kolk: *Zucht und Hoffnung. Pädagogische Akzente bei George und Rilke*. S. 152.

<sup>368</sup> Rainer Maria Rilke: *Tagebücher aus der Frühzeit*. S. 137. Der Plan zu einem Militärroman wird noch einmal erwähnt in einem Brief an Lou Andreas-Salomé aus Rom vom 12. Mai 1904: »Mein neues Buch [Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge (H. S.)] (dessen feste lückenlose Prosa eine Schule für mich ist und ein Fortschritt, der kommen mußte, damit ich später einmal alles Andere, – auch den Militärroman, – schreiben könne) [...]«. Dieser Vorsatz wurde nicht durchgeführt, trotzdem kann *Die Turnstunde* in diesen Kontext platziert werden. Vgl. Anmerkungen des Herausgebers. In: Rilke. *Sämtliche Werke*. Bd. 4. Hg. v. Rilke-Archiv. Frankfurt a. M. 1961. S. 1021f.

Dazu lässt die sachliche und knappe Sprache in dieser Erzählung, besonders in der zweiten Fassung, die mit wenigen Änderungen 1902 in *Die Zukunft* publiziert wird, die Bemühung um »künstlerisch bedeutsame Details«<sup>369</sup> erkennen. Obwohl die Änderungen an der ersten Niederschrift als geringe »stilistische Ausfeilung«<sup>370</sup> gelten könnten, so ist doch zu berücksichtigen, dass sie auf die besondere sowohl künstlerische als auch autobiografische Bedeutung, vor allem auf Rilkes literarisch intendierte »rigorose Schlichtheit und protokollarische Genauigkeit«<sup>371</sup> verweisen. In diesem Zusammenhang beleuchtet Kolk die Jugendthematik in Bezug auf das literarische Schaffen Rilkes. Dabei zeigt sich dieser Text nicht einfach als »moralisch-pädagogische Anklage in novellistischer Form, als Abrechnung mit eigenen schulischen Niederlagen und ihren Verursachern«, sondern als »unerhörte Begebenheit«, die literarisch interessiert«.<sup>372</sup> Der Tod des Zöglings Gruber ergibt sich nicht als Folge des militärischen Drills oder eines persönlichen Versagens, sondern im Gegenteil als Folge der ‚ungewöhnlichen‘ Leistung, die eigentlich unerwartet und unaufgefordert ist, und zugleich als Folge des unerklärlichen, abweichenden adoleszenten Verhaltens. Karl Gruber ist »sonst der Allerletzte« (in der ersten Niederschrift: »der Letzte von allen«), aber diesmal zieht er sich an der Stange »mit ungewöhnlicher Kraft nach vorne«.<sup>373</sup> Er tut dies seinem eigenen Drang nach, ist zudem »diesmal sogar ungehorsam« und betrachtet »mit besonderem Vergnügen den erstaunten Ärger des kleinen polnischen Unteroffiziers, der ihm zuruft, abzuspringen«.<sup>374</sup>

---

<sup>369</sup> Rainer Kolk: *Zucht und Hoffnung*. S. 153. Obwohl die Änderungen in der zweiten Fassung ja gering sind, ist spürbar, dass Rilkes literarische Intention auf »eine rigorose Schlichtheit und protokollarische Genauigkeit« zielte. Mix. S. 63.

<sup>370</sup> Rainer Maria Rilke: *Sämtliche Werke*. Anmerkungen des Herausgebers über *Die Turnstunde*. S. 1019 ff., hier S. 1022.

<sup>371</sup> York-Gothart Mix: *Die Schule der Nation*. S. 63. Beispielsweise lautet der Anfang in der ersten Fassung: »Turnsaal. Der Jahrgang steht in den hellen Zwillichblusen in zwei Reihen geordnet unter den großen Gaslüstern. Der Turnlehrer mit dem harten gebräunten Gesicht und kalten, höhnischen Augen hat Freiübungen kommandiert und verteilte nun die Riegen.« Hingegen »die Ortsangabe und [der] lakonische Hinweis auf die Militärschule« in der zweiten Fassung, »In der Militärschule zu Sankt Severin. Turnsaal.«, vermindert die »Beliebigkeit« der Geschichte, zumal die Auslassung des negativen Attributs des Turnlehrers, ‚kalt‘, die Szene noch mehr versachlicht. Vgl. Rainer Maria Rilke: *Sämtliche Werke*. Anmerkungen des Herausgebers über *Die Turnstunde*. S. 1021.

<sup>372</sup> Rainer Kolk: *Zucht und Hoffnung*. S. 153.

<sup>373</sup> Rainer Maria Rilke: *Die Turnstunde*. S. 602 (in der ersten Niederschrift, S. 594).

<sup>374</sup> Rainer Maria Rilke: *Die Turnstunde*. S. 602.

»[...] zieht er sich höher, als man gewöhnlich zu klettern pflegt. Er beachtete nicht die Aufregung des ohnehin gereizten Unteroffiziers, klettert und klettert, die Blicke immerfort aufwärts gerichtet, als hätte er einen Ausweg in der Decke des Saales entdeckt und strebte danach, ihn zu erreichen.«<sup>375</sup>

Nachdem er ganz oben unter der Decke »eine Bewegung, als wollte er sie abschütteln«<sup>376</sup> versucht, ihm dies jedoch nicht gelingt, rutscht er plötzlich wieder nach unten. Als Erwiderung auf die Frage seiner neugierigen Mitschüler, »was denn heute in ihn gefahren sei. „Willst du wohl in die erste Riege kommen?“«<sup>377</sup> lacht er nur ohne Worte, und dieses Lachen weist auf die »schon halb delirante, nichtsprachliche und doch geheimnisvolle Reaktion«<sup>378</sup> hin, die im Text geschildert wird als Schauen auf »etwas Unbestimmtes«, das Gruber »vielleicht nicht im Saal, draußen vielleicht«<sup>379</sup> sieht. Die Erzählung schließt nicht mit der unmenschlichen Mitteilung des Todesfalls, sondern mit der Beschreibung des Mitzöglings Krix und seines verquerten Verhaltens:

»„Ich habe ihn gesehen“, flüstert er atemlos und presst Jeromes Arm und ein Lachen ist innen in ihm und rüttelt ihn hin und her. Er kann kaum weiter: „Ganz nackt ist er und eingefallen und ganz lang. Und an den Fußsohlen ist er versiegelt...“ Und dann kichert er, spitz und kitzlich, kichert und beißt sich in den Ärmel Jeromes hinein.«<sup>380</sup>

Einerseits wird hier die »Gefühllosigkeit des militärischen Internatsbetriebes«<sup>381</sup> in der Gestalt des Krix figuriert, doch die hier beschriebene abweichende Verhaltensweise, Krix' abnorme Aufregung »mit hinterlistig blitzenden Augen«,<sup>382</sup> als würde er den Unfall des Kameraden beinahe genießen, und sein Lachen über die Gestalt des Toten, das »innen in ihm« ist und ihn »hin und her« rüttelt, lässt sich

---

<sup>375</sup> Rainer Maria Rilke: *Die Turnstunde*. S. 603.

<sup>376</sup> Ebd.

<sup>377</sup> Ebd.

<sup>378</sup> Matthias Luserke: *Schule erzählt*. Göttingen 1999. S. 49.

<sup>379</sup> Rainer Maria Rilke: *Die Turnstunde*. S. 604.

<sup>380</sup> Ebd. S. 609.

<sup>381</sup> Byong-Ock Kim: *Rilkes Militärschulerlebnis und das Problem des verlorenen Sohnes*. S. 155. Kim konstatiert, dass die Militärgeschichte *Die Turnstunde* nicht einfach »das Verhängnis eines unter dem militärischen Befehlssystem zugrunde gehenden Knaben«, sondern vielmehr die »gesellschaftlich-soziologischen Stellung des Künstlers« als »die einsame Dichterexistenz« in der Figur Grubers behandelt. S. 157ff.

<sup>382</sup> Rainer Maria Rilke: *Die Turnstunde*. S. 606.

andererseits auch in Hinsicht auf die psychologischen Besonderheiten der Adoleszenz verstehen.

Obgleich völlig offen ist, ob Krix' Beschreibung wahr ist oder nicht, ist bemerkenswert, dass die Gestalt des toten Gruber »„Ganz nackt ist er und eingefallen und ganz lang. Und an den Fußsohlen ist er versiegelt...“«<sup>383</sup> eine »Christus-Jüngling-Imago« darstellt, die zur »Typisierung der Schüler-Helden«<sup>384</sup> in den nachfolgend publizierten zahlreichen Militär- und Schulgeschichten zählt. Aus diesem Blickwinkel lässt sich auch das kuriose Verhalten Grubers vor seinem Tod begreifen, als er nach der außergewöhnlichen Leistung beim Klettern wiederholt »mit seltsam glanzlosen Augen in seine glühenden Handflächen«<sup>385</sup> schaut. Hier zeigen sich die »ein wenig abgeschürften« Ballen in den Handflächen im eigentlichen Sinne als heldenhafte Stigmata. Jedoch, wie Krix' Verhalten zeigt, wird dies von niemandem beachtet. Dieser Tod macht nicht den Eindruck einer messianischen Emphase, sondern zeigt sich eher als bleibende Ungereimtheit.

Es lässt sich erkennen, dass in der Darstellung der militärisch erzogenen Jugendlichen sowohl die autoritäre Erziehung selbst als auch ein »riskante[r], unbürgerliche[r] Lebensstil[]«<sup>386</sup> abgebildet wird. Insofern wird konstatiert, dass in der Betrachtung der Kadettengeschichte als einer Art Schulgeschichte nicht nur der kultursoziologische Kontext, sondern zugleich auch der psychologische Aspekt der Adoleszenzphase zusammen beleuchtet werden müssen.<sup>387</sup>

---

<sup>383</sup> Rainer Maria Rilke: *Die Turnstunde*. S. 608.

<sup>384</sup> Zu dieser Typisierung gehört die Künstler- und Naturkindfiguration. Johannes-Christoph von Bühler: *Die gesellschaftliche Konstruktion des Jugendalters*. Auf S. 109f. konstatiert er »den Schüler-Jüngling als den reinen Menschen, als Propheten und Verkünder eines neuen Lebensideals und schließlich als messianische Christusfigur und Menschheitserlöser«. Der Protagonist Karl Gruber erscheint hier jedoch nur als der »blasse Mondsüchtige mit der flachen Brust und der im Speichel watenden Stimme«. Nach der hervorragenden sportlichen Leistung »zieht er sich leise in der Nische zurück, setzt sich nieder, schaut ängstlich um sich. [...] aber schon achtet niemand mehr seiner.« *Die Turnstunde*. S. 604.

<sup>385</sup> Rainer Maria Rilke: *Die Turnstunde*. S. 603.

<sup>386</sup> Rainer Kolk: *Zucht und Hoffnung*. S. 154.

<sup>387</sup> In diesem Sinne hält Matthias Luserke Rilkes *Turnstunde* für den »Schlüsseltext der Schul- und Internatserzählungen nach 1900«, denn mit ihm »beginnt eine subtile Psychologisierung der Figuren auf der einen und eine sehr feingliedrige und genaue Differenzierung der Machtstrukturen auf der anderen Seite.« Matthias Luserke: *Schule erzählt*. Göttingen 1999. S. 52.

Diesem Aspekt des Romans *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* wird in den nächsten Kapiteln nachgegangen. Das Themenfeld der Adoleszenz in Rilkes *Turnstunde* wird hier jedoch nicht behandelt werden.



### 2.1.2. Schulkritik: Schulerziehung ohne ‚Leben‘

Schule war für uns Zwang, Öde, Langweile, eine Stätte, in der man die ‚Wissenschaft des Nichtswissenswerten‘ in genau abgeteilten Portionen sich einzuverleiben hatte, scholastische oder scholastisch gemachte Materien, von denen wir fühlten, daß sie auf das Reale und auf unser persönliches Interesse keinerlei Bezug haben könnten. Es war ein stumpfes, ödes Lernen nicht um des Lebens willen, sondern um des Lernens willen, das uns die alte Pädagogik aufzwang.

Stefan Zweig

Das Konvikt zu W. im Roman *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* ist eine Eliteschule bzw. ein Militärbildungsinstitut, in der »die Söhne der besten Familien des Landes« (S. 9) erzogen werden. Solche Schulen fördern in der Regel die Reproduktion der Ungleichheiten einer Gesellschaft und schützen vorhandene Normen und Wertvorstellungen. Musil begreift »Kapitalinteressen« als das versteckte Merkmal der Bildung generell und sieht ihre gesellschaftliche Funktion »nicht in der positiven Überwindung des Hiatus zwischen „Besitz und Bildung“ oder „Wirtschaft und Seele“, [...] sondern eben in der Erhärtung dieser Trennung«. <sup>388</sup> Diese Ansicht geht aus seinem Roman ebenfalls deutlich hervor. Der Protagonist Törleß ist sich der Zugehörigkeit zu seiner Klasse sehr bewusst. Als er gegen Basinis Verbleiben an der Schule argumentiert, betont er, dass er und seine Freunde der gleichen führenden Schicht angehören und deswegen auch gemeinsam im Konvikt ausgebildet werden: »Wir werden doch gemeinsam erzogen, weil wir gemeinsam zur selben Gesellschaft gehören« (S. 66) Die Widerrede seines Mitschülers Reiting kann als bloße ‚Heuchelei‘ interpretiert werden, da dieser selbst aus dem Wunsch heraus, sich eine privilegierte Stellung in der Gesellschaft zu erarbeiten, die Schule absolviert. Reiting verspottet die Gedanken Törleß’ zunächst höhnisch als »eine Art Idealismus« und »heilige Begeisterung für das Institut und für die Gerechtigkeit« (S. 67):

---

<sup>388</sup> Roger Willemsen: Robert Musil. Vom intellektuellen Eros. München/Zürich 1985. S. 37.

»„Nun seh einer, ob du nicht übertreibst?!“ lachte Reiting, „du tust, als ob wir einer Bruderschaft fürs Leben angehörten! Glaubst du denn, daß wir immer ein Siegel an uns herumtragen werden: Stammt aus dem Konvikt zu W. Ist mit besonderen Vorrechten und Verpflichtungen behaftet?“« (S. 66)

Seine verschleierte Intention wird jedoch durch die Anmerkung seines Freundes Beineberg deutlich: »Du [Törleß] weißt, seine Mutter hat kein großes Vermögen; wenn er aus dem Institute ausgeschlossen wird, ist es daher für ihn mit allen Plänen zu Ende. Von hier aus kann er es zu etwas bringen, sonst aber dürfte sich wohl wenig Gelegenheit dazu finden.« (S. 79)

Hinzu kommt, dass sich Basinis Furcht sowie Reitings Drohung ihm gegenüber ebenfalls auf die Schande einer strafweisen Entfernung aus dem Institut und somit auf das Versagen einer guten Perspektive beziehen. Das Konvikt gilt demnach offensichtlich als »Durchgangsort zur sozialen Positionierung«<sup>389</sup> innerhalb der gesellschaftlichen Elite. Musil nimmt diese Führungsrolle der Militärschule, die seiner Ansicht nach »wahrhaftig kein Erziehungsinstitut« war, ins Visier: »[...] ich weiß heute, wie hilflos man dem gegenübersteht, ohne die seither ziemlich allgemein gewordenen Erkenntnisse, die also wirklich eine große Leistung unserer Zeit sind. Aber waren sie vor unserer Zeit vielleicht entbehrlich?«<sup>390</sup>

Musil besuchte insgesamt fünf Jahre lang die Militärrealschule in Eisenstadt und in Mährisch-Weißkirchen (Hranice). Obwohl er sie erfolgreich absolvierte, waren seine damaligen Erfahrungen beinahe traumatisch. Der Besuch dieses Militärschulinternats verschaffte einen zur damaligen Zeit großen Respekt und wurde als Privileg verstanden, jedoch befand sich die Erziehungsanstalt in Wirklichkeit in desolatem Zustand. Noch viele Jahre später beklagte sich Musil darüber in seinem Tagebuch. Er machte aus seiner Abneigung gegen diese Militärinstitute keinen Hehl und beurteilte sie sehr negativ.

»Die Erziehung war, [...] fast ganz unteroffiziermäßig. [...] Die Lehrgehilfen und der Klassenfeldwebel (und meine Opposition gegen ihn). Die Monturen und das

---

<sup>389</sup> Klaus Johann: Grenze und Halt. S. 263.

<sup>390</sup> Robert Musil: Tagebücher, Aphorismen, Essays und Reden. (Im Folgenden wird dieser Titel mit der Abkürzung TAER zitiert.) Hg. v. Adolf Frisé. Hamburg 1955. S. 443. Darüber hinaus glaubte Musil, dass seine Eltern ihn in diese Schule eintreten ließen, weil er »ein schwer erziehbares Kind« war.

Schuhwerk. Die bloß nicht passende Paradeuniform und die aller Beschreibung spottenden Schulmonturen. Ärger als Sträflinge. Die Waschgelegenheiten und „Globusterbeeren“. Die Abtritte. Dabei ein Bild der Schulwiese in Eisenstadt mit den überall turnenden Zöglingen. Meine Reinlichkeit heute noch eine Überkompensation? Warum haben meine Eltern nicht protestiert? Heute noch unverständlich.«<sup>391</sup>  
»Mährisch-Weißkirchen – Hranice (das A-loch des Teufels). Kavalleriekadetten und Militäroberrealschüler.[...] Der alte Unteroffizier-Geist der Militärerziehung«.<sup>392</sup>

Aus der Schule im Roman lassen nur wenige Merkmale auf die Unteroffizierserziehung schließen, die Musil in seinem Tagebuch darlegte. Nichtsdestotrotz lässt sich erahnen, dass dieses Institut den jungen Leuten nicht das wünschenswerte Niveau von Erziehung und Bildung bietet. Zu Beginn des Romans werden die Umgebung und ihre Menschen als melancholisch und trist geschildert. Diese Beschreibung deutet die leblose und mechanische Erziehung an: »Gegenstände und Menschen hatten etwas Gleichgültiges, Lebloses, Mechanisches an sich, als seien sie aus der Szene eines Puppentheaters genommen«. (S. 7)

Die autoritäre Erziehung und Disziplinierung erweckt Assoziationen mit der Tätigkeit der Marionettenspieler im Puppentheater. Der Anpassungscharakter der Erziehung lässt den Jugendlichen gerade in der Phase der Ich-Suche wenig Raum für die Entwicklung eigener Gedanken und Gefühle und setzt sie einer Fremdbestimmung aus.<sup>393</sup> Eine solche Erziehung geht am Inneren der Zöglinge vorbei, weil sie sich »der Gefühlswelt verschließen und die Triebbefriedigung ins Verborgene und Geheime abdrängen«.<sup>394</sup> Törleß' innerlicher Hunger ergibt sich nicht nur aus seinem Alter, sondern zugleich aus der mechanischen Erziehung im Konvikt. Dem feinfühligsten Törleß erscheinen seine Mitschüler wie »ein mechanisches Werk«. Törleß verspürt diesen Aspekt sogar bei seinen schlafenden Kameraden: »einer [ein Atemzug] von den vielen, gleichmäßigen, gleichruhigen, gleichsicheren, die sich wie ein mechanisches Werk hoben und senkten.« (S. 118)

Vor allem richtet sich die direkte Kritik an diesem Institut bezeichnenderweise vor allem gegen die Geringschätzung der Literatur. Musils Ansicht nach ist die Literatur

---

<sup>391</sup> Robert Musil: TAER. S. 462f.

<sup>392</sup> Robert Musil: TAER. S. 480.

<sup>393</sup> Vgl. Bernhard Grossmann: Robert Musil. Die Verwirrungen des Zöglings Törless. München 1988. S. 92.

<sup>394</sup> Herbert Tiefenbacher: Textstrukturen des Entwicklungs- und Bildungsromans. Königstein/Taunus 1981. S. 158.

für die Entwicklung der jungen Menschen von »unschätzbare[m] Wert«. (S. 15) Die Jugendlichen vermögen sich »ein literarisches Ersatzleben«<sup>395</sup> in der Literatur zu schaffen.

»Denn diese von außen kommenden Assoziationen und erborgten Gefühle tragen die jungen Leute über den gefährlich weichen seelischen Boden dieser Jahre hinweg, wo man sich selbst etwas bedeuten muss und doch noch zu unfertig ist, um wirklich etwas zu bedeuten. [...] Diese Illusion, dieser Trick zugunsten der Entwicklung fehlte im Institute«. (S. 15f.)

Für »die Freude am Sport, das Animalische«, das im Gegensatz zur Literatur am Gymnasium überbetont wird, ist Törleß »zu geistig angelegt, [...] So [erhielt] sein Wesen etwas Unbestimmtes, eine innere Hilflosigkeit, die ihn nicht zu sich selbst finden ließ.« (S. 17)

Hier kann man konstatieren, dass die »eingrenzende Enge« weniger eine »räumliche« als vielmehr eine »ideelle«<sup>396</sup> Enge ist, die aus Erziehung und Prinzipien in einem solchen militärischen Institut folgt. Die räumliche und ideelle Abgeschlossenheit des Instituts gestattet den Zöglingen nicht, sich einen Spielraum zu schaffen, in dem sie das innere Drängen durch andere Tätigkeiten und Ablenkungen kompensieren könnten.<sup>397</sup>

Der feinsinnige Törleß fühlt sich in der Enge des Instituts wie lebendig begraben, was ganz im Gegensatz zu einem Leben steht, das »wie ein wunderbares Rad immer Neues, Unerwartetes aus sich heraus...« schafft. (S. 21)

»Törleß seufzte unter diesen Gedanken, und bei jedem Schritte, der ihn der Enge des Institutes nähertrug, schnürte sich etwas immer fester in ihm zusammen. [...] Nichts fürchtete er nämlich so sehr wie dieses Glockenzeichen, das unwiderruflich das Ende

---

<sup>395</sup> Maria Issler: Robert Musil „Die Verwirrungen des Zöglings Törless.“ Versuch einer Interpretation. Zürich 1972. S. 7.

<sup>396</sup> Klaus Johann. S. 271.

<sup>397</sup> Im 19. Jahrhundert wurde das Internat für eine ideale Form der Erziehung gehalten, zudem galt die Entfernung vom Stadtleben als ein Vorteil der Internatserziehung. Diese Anschauung wird im Roman *Törleß* bestätigt: »Der Grund, dessentwegen Frau Törleß es dulden musste, ihren Jungen in so ferner, unwirtlicher Fremde zu wissen, war, daß sich in dieser Stadt ein berühmtes Konvikt befand, welches man schon seit dem vorigen Jahrhunderte, wo es auf dem Boden einer frommen Stiftung errichtet worden war, da draußen beließ, wohl um die aufwachsende Jugend vor den verderblichen Einflüssen einer Großstadt zu bewahren.« (S. 8) Vgl. Klaus Johann. S. 54.

des Tages bestimmte – wie ein brutaler Messerschnitt. Er erlebte ja nichts, und sein Leben dümmerte in steter Gleichgültigkeit dahin, aber dieses Glockenzeichen fügte dem auch noch den Hohn hinzu und ließ ihn in ohnmächtiger Wut über sich selbst, über sein Schicksal, über den begrabenen Tag erzittern. Nun kannst du gar nichts mehr erleben, während zwölf Stunden bist du tot...« (S. 21)

Diese Abkapselung vom Leben verursacht bei den Jugendlichen »negative Entwicklungen anderer Art«.<sup>398</sup> So ergeben sich im Handlungsverlauf »vielfältige Formen der Grenzübertretung, manche betreffen lediglich die Ordnung des Internates, manche auch die der Gesellschaft«.<sup>399</sup> Der entwicklungspsychologischen Auffassung nach können die Verhaltensformen junger Menschen, wenn diese in der Entwicklungsschwellenphase ständig mit eng begrenzten und autoritären Normen konfrontiert werden, sozialpathologisch werden.<sup>400</sup> Insbesondere tauchen häufig Gewalttätigkeit und sexuelle Probleme auf.

Die Einflusslosigkeit der im Konvikt praktizierten Erziehung spiegelt sich im Bild der Lehrer im Roman – sie bleiben »namenlos«.<sup>401</sup> Die »verkümmerte« Physiognomie der Lehrer kontrastiert eklatant mit den gerade heranwachsenden Zöglingen, denen ein »gewisser Grad von Ausschweifung [...] sogar als männlich, als verwegen, als kühnes Inbesitznehmen vorenthaltener Vergnügungen« (S. 161) gilt:

»Denn dann gewann das Mahnwort Moral einen lächerlichen Zusammenhang mit schmalen Schultern, mit spitzen Bäuchen auf dünnen Beinen und mit Augen, die hinter ihren Brillen harmlos wie Schäfchen weideten, als sei das Leben nichts als ein Feld voll Blumen ernster Erbaulichkeit.« (S. 161)

Das Denken der Lehrer orientiert sich an »systemimmanenten Reproduktionsakten« zugunsten der bestehenden Macht, und daher fehlt ihnen jedes »schöpferische Infragestellen eigener geistiger und gesellschaftlicher Positionen«.<sup>402</sup> Deswegen

---

<sup>398</sup> Bernhard Grossmann: Robert Musil. Die Verwirrungen des Zöglings Törless. S. 93.

<sup>399</sup> Klaus Johann: Grenze und Halt. S. 79f.

<sup>400</sup> Vgl. Friedrich Looock: Adoleszenzkrise und Identitätsbildung. S. 122.

<sup>401</sup> Matthias Luserke: Schule erzählt. S. 86.

<sup>402</sup> Uwe Baur: Zeit- und Gesellschaftskritik in Robert Musils Roman „Die Verwirrungen des Zöglings Törless“. In: Musil-Studien. Vom Törless zum Mann ohne Eigenschaften. Hg. v. Uwe Baur und Dietmar Goltschnigg. München/Salzburg 1973. S. 38.

können die Zöglinge in diesem Konvikt weder eine »Kenntnis vom Leben« noch eine »Ahnung von allen jenen Abstufungen von Gemeinheit und Wüstheit bis zu Krankheit und Lächerlichkeit« (S. 161) erhalten. Die Lehrer präsentieren sich hier als Personen, die »von den Zuständen des menschlichen Innern [...] wenig wissen«. (S. 193) Diese unfähige und gleichgültige Haltung wird anhand der Erwiderung des Mathematiklehrers auf Törleß' Fragen deutlich. Er versucht, »sich hinter der Autorität der Wissenschaft«<sup>403</sup> zu verstecken, anstatt Törleß eine verständliche Antwort zu geben. In diesem Sinne gibt er Törleß den Ratschlag, zunächst zu glauben statt zu verstehen.

»Lieber Freund, du mußt einfach glauben; wenn du einmal zehnmal soviel Mathematik können wirst als jetzt, so wirst du verstehen, aber einstweilen: glauben! Es geht nicht anders, lieber Törleß, die Mathematik ist eine ganze Welt für sich, und man muß reichlich lange in ihr gelebt haben, um alles zu fühlen, was in ihr notwendig ist«. (S. 109)

Der Mathematiklehrer rechtfertigt sich durch »autoritäre Diktion« und erklärt so diese Wissenschaft »für unantastbar, heilig«.<sup>404</sup>

Auch bei der Untersuchung des Falles Basini wird die Unfähigkeit der Lehrer als Erzieher bloßgelegt. Durch ein »glänzend inszeniert[es]« (S. 189) ‚Theater‘ der Schüler, die durch den Rädelsführer Reiting manipuliert werden, werden die erwachsenen Lehrer leicht getäuscht. Der Erzähler bezeichnet die Verstellung der Schüler als »eine wohlverabredete Komödie« und beurteilt sie als ethisch heuchlerisch: »alle ethischen Töne wurden zur Entschuldigung angeschlagen, welche in den Ohren der Erzieher Wert haben.« (S. 189) Als Törleß sich jedoch bei der Lehrerkonferenz bemüht, seinen Fluchtgrund und seine Gedanken vor den Lehrkräften zu erläutern, halten die Lehrer Törleß' feinsinnigen und sogar auch bitteren Bericht für unangenehm und unverständlich. Dabei wird darauf hingewiesen, dass den Erziehern in dieser Schule sowohl die Geduld als auch das Vermögen fehle, die Schüler zu verstehen und sich in sie einzufühlen. Der Direktor, der »die

---

<sup>403</sup> Bernhard Grossmann: Robert Musil. Die Verwirrungen des Zöglings Törless. S. 94.

<sup>404</sup> Uwe Baur: Zeit- und Gesellschaftskritik in Robert Musils Roman „Die Verwirrungen des Zöglings Törleß“. S. 38.

Internatsordnung repräsentiert«, <sup>405</sup> erwartet von Törleß' gehorsame Zustimmung zu einigen von den Lehrern vorgeschlagenen Formulierungen, weil er nicht länger geduldig zuhören will.

»Er wäre selbst schon froh gewesen, wenn Törleß endlich bejaht hätte und ein sicherer Boden zu seiner Beurteilung gegeben gewesen wäre; aber Törleß sagte; „Nein, auch das war es nicht.“ „Nun, dann sagen Sie uns doch endlich klipp und klar,“ platzte jetzt der Direktor los, „was es gewesen ist. Wir können uns doch unmöglich mit Ihnen hier in eine philosophische Auseinandersetzung einlassen.“« (S. 193)

Sein Denken und Fühlen, die durch konventionelle Normen begrenzt werden, gestatten es ihm nicht, seinem Schüler zuzuhören. Es geht hier nicht um »mangelnde Klarheit« des Törleß, sondern um den »begrenzten Bewusstseinshorizont« der Lehrer. <sup>406</sup> Das zeigt deutlich, dass der Direktor – ebenso wie auch das Bildungssystem – schmeichlerische Duckmäuser gegenüber unbeugsamen und feinfühligem Denker als Schüler bevorzugt. <sup>407</sup> Seiner Ansicht nach übt ein Schüler wie Törleß auf seine Erzieher Druck aus und »bedroht die Normen gelingender Sozialisation, die für die Integration sorgen«. <sup>408</sup>

»„Ich weiß nicht, was eigentlich in dem Kopfe dieses Törleß steckt, jedenfalls aber befindet er sich in einer so hochgradigen Überreizung, daß der Aufenthalt in einem Institute für ihn wohl nicht mehr der geeignete ist. Für ihn gehört eine sorgsamere Überwachung seiner geistigen Nahrung, als wir sie durchführen können. Ich glaube nicht, daß wir die Verantwortung weiter tragen können. Törleß gehört in die Privaterziehung; ich werde in diesem Sinne an seinen Vater schreiben.“ Alle beeilten sich, diesem guten Vorschlag des ehrlichen Direktors beizupflichten.“ (S. 197)

Im Roman *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* erweist sich die Kritik als deutlich schärfer als in den herkömmlichen Kadettengeschichten. Der Roman richtet sich

---

<sup>405</sup> Roland Kroemer: Ein Endloser Knoten? Robert Musils Verwirrungen des Zöglings Törless im Spiegel soziologischer, psychoanalytischer und philosophischer Diskurse. S. 52.

<sup>406</sup> Bernhard Grossmann: Robert Musil. Die Verwirrungen des Zöglings Törless. S. 51.

<sup>407</sup> Hier lässt sich an den bekannten Satz in *Unterm Rad* erinnern: »Ein Schulmeister hat lieber einige Esel als ein Genie in seiner Klasse, und genau betrachtet hat er ja recht, denn seine Aufgabe ist es nicht, extravagante Geister heranzubilden, sondern gute Lateiner, Rechner und Biedermänner.« Hermann Hesse: *Unterm Rad*. S. 97.

<sup>408</sup> Hans-Georg Pott: Robert Musil. München 1984. S. 22.

nicht nur gegen militarisierte Bildungsinstitutionen, sondern vornehmlich gegen eine schulische Sozialisation, die bei den Schülern eine Selbstentfremdung hervorruft. In einer solchen Institution lässt sich das Subjekt, in diesem Fall Törleß, schließlich ohne Alternative leichtfertig in die Privaterziehung abschieben.<sup>409</sup>

## 2.2. Demonstration der Macht

Aus der Perspektive einer Kadetten- und Schulgeschichte wird im Roman *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* nicht nur auf die Bildungs- und Erziehungskritik am Militärschulwesen eingegangen, sondern zugleich dessen soziokulturelle Reflexion mit beleuchtet. Musil geht in seinem Erstlingswerk nicht nur auf »die psychologischen Spannungen und sexuellen Aggressionen einiger Halbwüchsiger in der Verborgenheit einer Militärschule«<sup>410</sup> ein, sondern stellt auch den »Zusammenhang mit der Gesellschaft und ihren Institutionen« her, und er weist auf »Sadismus und völlige Verdinglichung des Opfers, des Surrogates«<sup>411</sup> hin. Deshalb ist es zu einseitig, wenn man den sexuellen Missbrauch und die unmenschliche Erniedrigung Basinis im Roman lediglich als eine jugendliche Devianz von der Norm ansieht. Dieser Roman beleuchtet die vielfältigen soziokulturellen Facetten, die sich im widersprüchlichen Zeitgeist wiederfinden. Im folgenden Kapitel werden daher die soziokulturellen und politischen Aspekte des Romans eingehender untersucht.

---

<sup>409</sup> Vgl. Harro Müller-Michaels: Kanon der Irritationen. Varianten literarischer Identitätsbildung. In: Deutschunterricht. 47. Jg. Heft 1. Berlin 1994. S. 464.

<sup>410</sup> Wilfried Berghahn: Robert Musil in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Reinbek bei Hamburg 1963. S. 28.

<sup>411</sup> Uwe Baur: Zeit- und Gesellschaftskritik in Robert Musils Roman „Die Verwirrungen des Zöglings Törleß“. S. 32.



### 2.2.1. Macht und Gewalt

Es ist der eigentliche Gewaltmensch. Der wächst in den Kadettenhäusern auf. Seine Schwäche: ist er roh wie ein Boxer, so ist er gewöhnlich dumm; ist er gescheit, so ist er schon von zivilistischen Einflüssen zersetzt.

Robert Musil

»Jede Klasse ist in einem solchen Institute ein kleiner Staat für sich.« (S. 56) Die Klasse im Roman erscheint »nicht [als] eine Summe von Einzelnen, die unter der Fuchtel der Erwachsenen steht«, sondern als Miniaturstaat, der seine eigene Hierarchie und seinen eigenen Verhaltenskodex abseits schulischer repressiver Direktiven und Normen hat. Sie fungiert als »ein Abbild der Diktatur einer Clique«. <sup>412</sup> Musil betont, dass dem homosexuellen Verhältnis von Jugendlichen kein großes Gewicht beigelegt werden solle. Er will »das Gespenstische des Geschehens« darstellen, denn er interessiert sich nicht für »die reale Erklärung des realen Geschehens«, sondern für »das geistig Typische«. <sup>413</sup>

»Ich will nicht Päderastie begreiflich machen. Sie liegt mir von allen Abnormitäten vielleicht am fernsten. Zumindest in ihrer heutigen Form. Daß ich gerade sie wählte, ist Zufall, liegt an der Handlung, die ich gerade im Gedächtnis hatte. Statt Basini könnte ein Weib stehen und statt der Bisexualität Sadism. Masochism. Fetischism – was immer, das noch einen Zusammenhang mit Regungen, die auch nur streifen, erkennen läßt, einen Zusammenhang, der durch das Pathologische noch nicht so überdeckt ist, wie in schweren Fällen.« <sup>414</sup>

Im Hinblick auf sadomasochistische Sexualität beginnt Musil einen »Diskurs über Macht und Gewalt«. <sup>415</sup> Anders als im üblichen Schema der Schulromane werden die Probleme nicht von den Erziehern, sondern in der eng begrenzten Schule von den

---

<sup>412</sup> Uwe Baur: Zeit- und Gesellschaftskritik. S. 39.

<sup>413</sup> Robert Musil: TAER. S. 785.

<sup>414</sup> Robert Musil: Brief an Paul Wiegler am 21.12.1906. In: Robert Musil: Briefe 1901-1942. Hg. v. Adolf Frisé. Reinbeck bei Hamburg 1981. S. 23.

<sup>415</sup> Birgit Nübel: „Empfindsame Erkenntnisse“ in Robert Musils: „Die Verwirrungen des Zöglings Törleß“. In: Der Deutschunterricht. Jg. XLVIII Heft 1. Stuttgart 1996. S. 51.

Mitschülern selbst ausgelöst. Es handelt sich also hier nicht primär um »Internatsstreiche und pubertäre Verwirrungen«, sondern darüber hinaus um ein Abbild der gesellschaftlichen Machtverhältnisse, die durch »die Riten des Sexus und der Kultur«<sup>416</sup> in der Literatur reflektiert werden.

Die ‚blutrote Kammer‘ fungiert zuerst »als Zufluchtsort«<sup>417</sup> der drei Hauptfiguren, d. h. Törleß, Reiting und Beineberg, danach »als Folterkammer« für Basini. Sie befindet sich unter dem Dach der Schule, das eigentlich ein »Repräsentant[] öffentlicher Moral und Normen«<sup>418</sup> ist. In der Tat tritt diese ‚Dachkammer‘ als ein toter Winkel der Regeln heimlich abgesondert und gefährlich pervertiert auf. Die Schilderung dieses Orts weist bereits auf die Abnormität und Barbarei hin, die im Handlungsverlauf entwickelt werden wird:

»Die Wände waren vollständig mit einem blutroten Fahnenstoff ausgekleidet, [...] Aber die Verstecktheit, diese Alarmschnüre, dieser Revolver, der eine äußerste Illusion von Trotz und Heimlichkeit geben sollte, kamen ihm lächerlich vor. Es war, als wollte man sich einreden, ein Räuberleben zu führen«. (S. 54)

In dieser engen Dachkammer intrigieren, beurteilen und bestrafen die Herrscher Reiting und Beineberg. Törleß spielt eine Rolle als »geheimer Generalstabschef« (S. 57). Da er den beweglichsten Geist hat, kann er Reiting und Beineberg gute Ratschläge geben und dafür ihren Schutz in der Klasse genießen. Unter diesem Blickwinkel repräsentiert Törleß den Intellektuellen unter dem Schutz bzw. der Gunst der Machthaber in der Gesellschaft. Demnach ist diese ‚Freundschaft‘ – im weitesten Sinne – charakterisiert als »ein Zweckbündnis, in dem jeder seine Rolle innehat und seine eigenen Ziele verfolgt.«<sup>419</sup> In dem ‚Miniaturstaat‘ Schulklasse, der durch den Machttrieb Einzelner kontrolliert wird, können die schwächlichen und minderbegabten Mitschüler nur mit »hemmungslose[r] Selbstpreisgabe«<sup>420</sup> reagieren.

---

<sup>416</sup> Hans-Georg Pott: Robert Musil. S. 18.

<sup>417</sup> Wilfried Berghahn: Robert Musil in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. S. 30. Vgl. auch zu den Modellen dieser Figuren, Karl Corino: *Törleß ignotus*. In: Text und Kritik. Zu den biographischen Hintergründen von Robert Musils Roman „Die Verwirrungen des Zöglings Törleß“. In: Text und Kritik. H 21/22, Hg. v. Heinz Ludwig Arnold. München 1968. S. 18-26.

<sup>418</sup> Uwe Baur: Zeit- und Gesellschaftskritik. S. 32f.

<sup>419</sup> Bernhard Grossmann: Robert Musil. Die Verwirrungen des Zöglings Törless. S. 58.

<sup>420</sup> Gilbert Reis: Musils Frage nach der Wirklichkeit. Königstein/Taunus 1983. S. 18.

Die drei in der Klasse Herrschenden üben ihre Macht an Basini »in ungleich sublimierterer und subtilerer Form«<sup>421</sup> aus.

Reiting und Beineberg als die autoritären Machthaber haben völlig unterschiedliche Eigenschaften, d.h. »der machiavellistische Machthunger Reitings« und »die irrationalistische Spekulation Beinebergs«<sup>422</sup>, die manchmal als ein Konfliktfaktor, aber viel öfter als ein komplementärer Faktor hervortreten und ihrem Tyrannisieren der Klasse dienen. Reiting ist »ein Tyrann und unnachsichtig gegen den, der sich ihm widersetzt« (S. 56). Er ist aber nicht ein weltfremder und unwissender Monarch, sondern eher ein ‚moderner‘ Diktator, der die Massenpsyche sehr gut versteht. Reiting pflegt charakteristische und moralische Unvollkommenheiten sowie nachteilige und menschliche Eigenschaften der Massen zu studieren und festzuhalten, um sie zu im Sinne seiner Intrigen auszunutzen. Er steuert die Massen, wird von ihnen erhoben und beherrscht sie dann skrupellos. In der Figur Reitings lässt sich die Genese und Programmatik der Diktatur im modernen Sinne erkennen.

»Dieser [Reiting] hatte [...] seine versteckten Winkel, in denen er geheime Tagebücher aufbewahrte; nur waren diese mit verwagten Plänen für die Zukunft ausgefüllt und mit genauen Aufzeichnungen über Ursache, Inszenesetzung und Verlauf der zahlreichen Intrigen, die er unter seinen Kameraden anstiftete. Denn Reiting kannte kein größeres Vergnügen, als Menschen gegeneinander zu hetzen, den einen mit Hilfe des anderen unterzukriegen und sich an abgezwungenen Gefälligkeiten und Schmeicheleien zu weiden, hinter deren Hülle er noch das Widerstreben des Hasses fühlen konnte.« (S. 54f.)

Anhand dieser Programmatik hat Reiting immer »die Majorität auf seiner Seite.« (S. 56) Hierin hat er Talent und übt sich darin auch für seine Zukunft. Beineberg äußert sich kritisch über sein Vorhaben:

»[...] für ihn hat es einen besonderen Wert, einen Menschen ganz in seiner Hand zu haben und sich üben zu können, ihn wie ein Werkzeug zu behandeln. Er will beherrschen [...] Reiting würde Basini opfern und nichts als Interesse dabei empfinden.

---

<sup>421</sup> Hans-Georg Pott: Robert Musil. S. 19. Vgl. Theodor Adorno: Studium zum autoritären Charakter. Frankfurt a. M. 1973. S. 46.

<sup>422</sup> Helmut Arntzen: Musil-Kommentar. Sämtlicher zu Lebzeiten erschienener Schriften außer dem Roman „Der Mann ohne Eigenschaften“. München 1980. S. 99.

Er würde ihn moralisch zerschneiden, um zu erfahren, worauf man sich bei solchen Unternehmungen gefaßt zu machen hat.« (S. 82f.)

So hat Reiting zwei einprägsame Charakterzüge. Der eine ist die erbarmungslose Menschenverachtung, durch die er sein Ziel durchsetzen kann, der andere ist seine scheinbare »Harmlosigkeit und Liebenswürdigeit«, die sogar Törleß »in dem aufrechten, biegsamen Gange Reitings« (S. 95) empfindet. Reiting bemüht sich um »die Mythifizierung und Nobilitierung der eigenen Herkunft«.<sup>423</sup> Damit deutet er seine ursprüngliche Überlegenheit an und versucht sich an einer Heroisierung seiner selbst.

»Dieser sprach nämlich mit Vorliebe davon, daß sein Vater eine merkwürdig unstete, später verschollene Person gewesen sei. Sein Name sollte überhaupt nur ein Inkognito für den eines sehr hohen Geschlechtes sein. Er dachte von seiner Mutter noch einmal in weitgehende Ansprüche eingeweiht zu werden, rechnete mit Staatsstreichen und großer Politik und wollte demzufolge Offizier werden.« (S. 55)

Hinter der Maske des »liebenswürdig[e]n Lachen[s]« (S. 55) verbirgt sich Reitings Unmenschlichkeit, darüber hinaus symbolisiert es die Janusköpfigkeit des Tyrannen, der sich je nach eigenem Vorteil und Interesse freundlich oder feindselig verhält. Der andere Herrscher, Beineberg, ist »komplizierter«.<sup>424</sup> Er vertieft sich in indisch-mystischen Gedanken, die sich durch den Einfluss seines Vaters entwickeln. Sein Vater stand als ein junger Offizier in englischen Diensten in Indien, da fühlte er »etwas von dem geheimnisvollen, bizarren Dämmern des esoterischen Buddhismus« (S. 24) und bewahrte sich die Faszination dafür. Beineberg ist der einzige Mitschüler, mit dem Törleß philosophische Diskussionen führen kann. Bei näherer Betrachtung jedoch zeigen sich seine Anschauungen bloß als mystisch-irrationale Spekulationen. Fischer äußert dazu, dass Beinebergs »Grausamkeit, seine Lust, Menschen bis zum Äußersten zu entwürdigen« »ihren Rückhalt in einer Philosophie des Irrationalismus, in einem Vernunft und Humanität abtötenden Mystizismus«<sup>425</sup> findet. Beineberg fehlt entsprechend »das Liebenswürdige und Gewinnende« (S. 56) Reitings. Ganz im

---

<sup>423</sup> Klaus Johann: Grenze und Halt. S. 300.

<sup>424</sup> Ernst Fischer: Von Grillparzer zu Kafka. Von Canetti zu Fried. Essays zur österreichischen Literatur. Frankfurt a. M. 1991. S. 246.

<sup>425</sup> Ernst Fischer: Von Grillparzer zu Kafka. Von Canetti zu Fried. S. 246.

Gegenteil hat er etwas, was ein unangenehmes und misstrauisches Gefühl bei anderen auslöst: »Seine Gelassenheit und seine philosophische Salbung flößten fast allen Mißtrauen ein. Man vermutete garstige Exzesse irgendwelcher Art am Grunde seines Wesens« (S. 56). An mehreren Stellen schildert der Erzähler diesen Eindruck durch die Perspektive und die Gedanken Törleß': Beineberg habe eine hässliche und groteske Erscheinung, beispielsweise sei »der Gesamteindruck des Kopfes [...] [der] einer Fledermaus« (S. 27), »wie ein groteskes Götzenbild« (S. 67), »eine unheimliche, große, ruhig in ihrem Netze lauernde Spinne« (S. 80). Die metaphorische Beschreibung Beinebergs weist auf sein negatives und bedrohliches Wesen hin. Dieses war auch die Ursache einer Niederlage Beinebergs gegenüber seinem Rivalen Reiting in einem »großen Krieg vor ein oder zwei Jahren« (S. 56), die er trotz seiner Klugheit und Machtgier erleiden musste. Danach verbanden sich beide jedoch. Während Reiting Basinis Diebstahl entlarvt und ihn versklavt und misshandelt, um sein eigenes Begehren und seine eigene Lust zu befriedigen, versucht Beineberg Basini zu quälen und zu missbrauchen, ja an ihm zu ‚experimentieren‘ wie an einem Objekt, aufgrund seiner irrationalen und mystischen Philosophie. Beineberg versucht dennoch sein Foltern mit absurder Spekulation zu rechtfertigen und es sogar zu einer ‚Verpflichtung‘ zu erheben. Sein Vorwand lautet hierbei:

»Gerade daß es mir schwer fällt, Basini zu quälen, – ich meine, ihn zu demütigen, herabzudrücken, von mir zu entfernen, – ist gut. Es erfordert ein Opfer. Es wird reinigend wirken. Ich bin mir schuldig, täglich an ihm zu lernen, daß das bloße Menschsein gar nichts bedeutet, – eine bloße äffende, äußerliche Ähnlichkeit.« (S. 84f.)

Da Beinebergs Spekulationen auf einem Abscheu »gegen die abendländische Rationalität und deren Wissensergebnisse« beruhen, erscheinen sie Törleß schlechthin »dumm und abwegig«.<sup>426</sup> In der späteren Szene des Experiments, Basini zu hypnotisieren, wird Beinebergs Argument als lediglich ein »fanatische[r] Glaube

---

<sup>426</sup> Heidi Ries: Vor der Sezession. Untersuchungen zur Schule- und Kadettengeschichte um die Jahrhundertwende. München 1970. S. 159. Bei der Diskussion mit Törleß lassen sich Beinebergs Misstrauen gegen etabliertes Wissen und sein Glauben an die Mystik erkennen. Vgl. Robert Musil: Die Verwirrungen des Zöglings Törleß. S. 113-118.

an seine absurde Ideologie«<sup>427</sup> bezeichnet.

Darüber hinaus lässt sich bei Beinebergs absurdem und mystifizierendem Rechtfertigungsversuch an die fanatische Propaganda und absurde Politik der Nationalsozialisten denken. Dabei kann man die Machtverhältnisse zwischen diesen zwei Diktatoren, Reiting und Beineberg, auch als janusköpfige Dopplung verstehen, wobei »Reiting aufs Äußere, gleichsam Politische, abzielt, während Beineberg das Innere, quasi die Psychologie, seiner Opfer erforschen und so Macht über sie ausüben will«. <sup>428</sup> Hinzu kommt, dass die gewalttätige Macht im Sinne der »Destruktion des Unterworfenen« <sup>429</sup> die »militärische Leitvorstellung« <sup>430</sup> widerspiegelt, wobei die körperliche Gewalt als ihr wichtigstes Instrument für das Machtausüben und durchsetzen fungiert.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Schema von Macht und Gewalt, besonders der Herrschenden, und damit die Genese und Programmatik von Diktaturen anhand der Beziehungen in einer Schulklasse hier klar antizipiert wird.

### 2.2.2. Literarische Zeitdiagnostik

Jeder erlebt die Symbole seiner Zeit. Bloss werden sie ihm oft erst später verständlich. Es hat des zweiten Weltkrieges bedurft, um dem Leseverein und meinem Verhalten darin Verständnis zu geben!

Robert Musil

Musil notierte im Tagebuch zwischen 1937 und 1941: »Reiting, Beineberg: die heutigen Diktatoren in nucleo. Auch die Auffassung der „Masse“ als zu zwingendes Wesen.«<sup>431</sup> Dieser Kommentar über das Verhältnis zur Politik zeigt die politischen und soziokulturellen Aspekte der *Verwirrungen des Zöglings Törleß*. Vor allem hinsichtlich des Begriffes der ‚Masse‘ tritt in der Szene der Denunziation des

---

<sup>427</sup> Gilbert Reis: Musils Frage nach der Wirklichkeit. S. 42.

<sup>428</sup> Klaus Johann: Grenze und Halt. S. 303.

<sup>429</sup> Roger Willemsen: Robert Musil. Vom intellektuellen Eros. S. 42.

<sup>430</sup> York-Gothart Mix: Die Schule der Nation. S. 263.

<sup>431</sup> Robert Musil: TAER. S. 441.

Diebstahls Basinis »das Phänomen der Massenpsychose«<sup>432</sup> durch eine Massenbewegung der Schüler zutage. Der Mechanismus der Massenbewegung wird von Reiting selbst erklärt: »Wenn von so vielen jeder nur ein wenig beisteuert, so genügt es, um ihn in Stücke zu zerreißen. Überhaupt habe ich diese Massenbewegungen gern. Keiner will Besonderes dazutun, und doch gehen die Wellen immer höher, bis sie über allen Köpfen zusammenschlagen. [...], keiner wird sich rühren, und es wird doch einen Riesensturm geben« (S. 163f.).

Als Basini trotz Schlägerei nicht mehr Beineberg und Reiting gehorchen will, nimmt sich Reiting vor, Basini der Klasse auszuliefern, da es für ihn »ein außerordentliches Vergnügen« (S.164) ist, Menschen aufeinanderzuhetzen und die Masse zu manipulieren. Weil Reiting sich mit dem Mechanismus der Massenbewegung auskennt, verbreitet er Gerüchte über Basini bereits am Vormittag der Bestrafung, damit bei allen Mitschülern genug Wut und Aggressivität aufgebaut wird, um Basini gemeinsam zu erniedrigen.

»Die Aufregung wuchs. [...] Reiting und Beineberg mochten wohl noch Lügen hinzugetan haben.... Erst lächelte man, dann wurden einige ernst, und böse Blicke glitten an Basini vorbei, endlich brütete es wie ein dunkles, heißes, von finsternen Gelüsten schwangeres Schweigen über der Klasse.« (S. 185)

Nachdem Basini entkleidet wurde, wird die Schwäche des Opfers, d. h. die bisherige Lügerei und Prahlerei Basinis, durch das Vorlesen des Briefs seiner Mutter blamierend bloßgestellt. Der Wut mengen sich Abscheu und Verachtung bei.

»Das probate Mittel des Entkleidens machte, nachdem man die Türen verschlossen und Posten ausgestellt hatte, allgemeinen Spaß. Reiting hielt ein Päckchen Briefe von Basinis Mutter an diesen in seiner Hand und begann vorzulesen. [...] Unflätiges Lachen, zügellose Scherze flattern aus der Masse auf. Reiting will weiterlesen. Plötzlich stößt einer Basini. Ein anderer, auf den er dabei fällt, stößt ihn halb im Scherze, halb in Entrüstung zurück. Ein dritter gibt ihn weiter. Und plötzlich fliegt Basini, nackt, mit von der Angst aufgerissenem Munde, wie ein wirbelnder Ball, unter Lachen, Jubelrufen, Zugreifen aller im Saale umher, – von einer Seite zur andern, – stößt sich Wunden an den scharfen Ecken der Bänke, fällt in die Knie, die er sich blutig

---

<sup>432</sup> Irene Schlör: Pubertät und Poesie. Das Problem der Erziehung in den literarischen Beispielen von Wedekind, Musil und Siegfried Lenz. Konstanz 1992. S. 95.

reißt, – und stürzt endlich blutig, bestaubt, mit tierischen, verglasten Augen zusammen, während augenblicklich Schweigen eintritt und alles vordrängt, um ihn am Boden liegen zu sehen.« (S. 185)

Es ist ein Moment der »Entladung« der Masse.<sup>433</sup> Insbesondere ist hier der Tempuswechsel vom Präteritum zum Präsens zu beachten. Durch die Verwendung von Verben im Präsens erscheint die Masse als ein Lebewesen. Die Dynamik der Masse eskaliert im Spielraum einer anonymen »Gruppendynamik«.<sup>434</sup> Wie an der Feindseligkeit der Klasse erkennbar, ist die Gefahr von ‚Gewalt und Sadismus‘ unter bestimmten Konstellationen immer gegeben.<sup>435</sup> Sie wird drastisch auch im Fall des Törleß dargestellt, der sich gegen das Vorhaben von Reiting und Beineberg, Basini endgültig in die Erniedrigung zu treiben, auflehnt. Beineberg und Reiting drohen im Folgenden: »Mein lieber Törleß, wenn du dich gegen uns auflehnt und nicht kommst, so wird es dir gerade so gehen wie Basini. [...] Wenn du dich also nicht rechtzeitig besinnst, stellen wir dich der Klasse als den Mitschuldigen Basinis hin.« (S. 181) Ein bisheriger Freund kann sich je nach Wunsch sofort in einen Feind verwandeln. Vor diesen Drohungen hat auch Törleß Angst.

Adorno behauptet in *Erziehung nach Auschwitz*, dass die Fähigkeit, »Massen, Kollektive zu manipulieren«, eine Seite des Charakters sei, der die Greuel des Konzentrationslagers Auschwitz hervorgerufen habe, beispielweise im Falle von »Himmler, Höss, Eichmann«.<sup>436</sup> Adorno fügt eine Warnung hinzu:

»Weiter wäre aufzuklären über die Möglichkeit der Verschiebung dessen, was in Auschwitz sich austobte. Morgen kann eine andere Gruppe drankommen als die Juden, etwa die Alten, die ja im Dritten Reich gerade eben noch verschont wurden, oder die Intellektuellen, oder einfach abweichende Gruppen.«<sup>437</sup>

---

<sup>433</sup> Elias Canetti: *Masse und Macht*. München/Wien 1960. S. 16. »Der wichtigste Vorgang, der sich innerhalb der Masse abspielt, ist die *Entladung*. Vorher besteht die Masse eigentlich nicht, die Entladung macht sie erst wirklich aus. Sie ist der Augenblick, in dem alle, die zu ihr gehören, ihre Verschiedenheiten loswerden und sich als *gleiche* fühlen.« Hier kann das Verachtungsgefühl Basini gegenüber als Kanalisierung der Gefühle der Menge verstanden werden.

<sup>434</sup> Robert Minder: *Kadettenhaus, Gruppendynamik und Stilwandel von Wildenbuch bis Rilke und Musil*. S. 73. Vgl. auch Roland Kroemer: *Ein Endloser Knoten?* S. 51.

<sup>435</sup> Roland Kroemer: *Ein Endloser Knoten?* S. 50.

<sup>436</sup> Theodor W. Adorno: *Erziehung nach Auschwitz*. In: *Gesammelte Schriften*. Hg. v. Rolf Tiedemann. Bd. 10,2. Frankfurt a. M. 1997. S. 689.

<sup>437</sup> Theodor W. Adorno: *Erziehung nach Auschwitz*. S. 689.



Gemäß der Bemerkung Adornos wird im Roman »der perverse Genuß an einer Macht, die den Menschen total zerbricht«<sup>438</sup> in einer scheinbar ganz normalen Zivilisation antizipiert. Das Opfer Basini repräsentiert die »andere Gruppe« und zugleich »den Schwachen«, »wie die Frau, den Juden«.<sup>439</sup> Basini ist der Schwache in der rohen männlichen Welt, der das weibliche Aussehen und den fragilen Charakter hat und von daher seinen Anpassungsschwierigkeiten hilflos gegenübersteht. Seine moralischen und körperlichen Mängel führen dazu, dass er Fehler begeht. Wegen dieser Fehler wird er im Folgenden noch mehr erniedrigt. Seinen Folterern bietet Basinis menschliche Schwäche einen guten Vorwand, um ihn herabzuwürdigen und zu quälen. Trotz aller persönlichen Schwächen Basinis geht es hier jedoch um die ‚Verdinglichung und die Objektivierung des Menschen‘. Basini wird ein Objekt und ein Tier für die Folterer. Reiting fordert Basini auf zu sagen: »Ich bin ein Tier, ein diebisches Tier, *euer* diebisches, schweinisches Tier!« (S. 102) Auf diese unmenschliche Art wird Basini »aus der Gattung Mensch ausgegrenzt«.<sup>440</sup> Beinebergs Rechtfertigung desavouiert seine Quälerei Basinis als reine Menschenverachtung:

»Ich [...] habe geradeso gut wie du diese gewisse Empfindung, daß Basini schließlich und endlich doch auch ein Mensch sei. Auch in mir wird etwas durch eine begangene Grausamkeit verletzt. Aber gerade darum handelt es sich! Förmlich um ein Opfer! Solche Menschen wie Basini, [...] bedeuten nichts – eine leere, zufällige Form.« (S. 83)

In der jugendlichen Barbarei zeigt sich »die Perversion des Humanen ins Unmenschliche«<sup>441</sup> und »die Methodik der Konzentrationslager«.<sup>442</sup> Fritz von Unruh, der selber ein Zögling an der Kadettenschule Plön war, verweist darauf, dass das militärische Kadettenhaus das »Urmodell späterer Konzentrationslager«<sup>443</sup> sei.

---

<sup>438</sup> Ernst Fischer: Von Grillparzer zu Kafka. Von Canetti zu Fried. S. 247.

<sup>439</sup> Hans-Georg Pott: Robert Musil. S. 20.

<sup>440</sup> Klaus Johann: Grenze und Halt. S. 317.

<sup>441</sup> Walter Jens: Sadistische Spiele auf dem Dachboden. In: Die Jugend in den geistigen Auseinandersetzungen unserer Zeit. Veröffentlichung der Joachim Jungius-Gesellschaft der Wissenschaften Hamburg. Göttingen 1962. S. 62.

<sup>442</sup> Wilfried Berghahn: Robert Musil in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. S. 29.

<sup>443</sup> Fritz von Unruh: Rede an die Deutschen. In: Fritz von Unruh: Mächtig seid ihr nicht in

Allerdings bleibt fraglich, ob die direkte Analogie berechtigt ist. Dennoch ist »das Grauen der Konzentrationslager« und »der perverse Genuß an einer Macht, die den Menschen total zerbricht«<sup>444</sup> genau dasjenige, was auch in den Machtverhältnissen solcher militärischen Erziehungsinstitutionen bestätigt wird.

Im Spätherbst 1939, im Gespräch mit Armin Kesser, äußert Musil: »Die Grundlage des Dritten Reiches habe ich ja bereits in den *Verwirrungen des Zöglings Törleß* dargestellt, nämlich in der Figur des sadistischen Kadetten Beineberg«.<sup>445</sup> Kesser fügt dabei hinzu, dass Musil »in der faschistischen Ideologie nur die Vergrößerungsform, das Ins-bösartig-Voluminöse-geraten von Kultursymptomen, die sich seinen Augen schon in der vorhitlerischen Ära aufgedrängt hatten«<sup>446</sup> erkannte. In vielen Untersuchungen wird dieser Roman als eine – bewusste oder unbewusste – »Prophezeiung«<sup>447</sup> der Hitler-Diktatur und des Holocaust angesehen, in Anlehnung an einen Kommentar des Autors zu seinem eigenen Werk.<sup>448</sup> Heutige Interpreten widersprechen jedoch der Auffassung, den Roman als eine direkte Vorwegnahme des geschichtlich wirklichen Schreckens zu betrachten. Er habe zwar das Erkennen des »Entstehen[s] einer solchen [faschistischen und autoritären] Mentalität, die Entwicklungstendenzen zur Diktatur hin«<sup>449</sup> begünstigt. In der literarischen Kulturkritik solle man sich jedoch nicht auf die historischen Phänomene reduzieren. Unter diesem Blickwinkel behauptet Johann in seiner Dissertation, dass *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* »kaum als Erklärung des Nazismus« dient, obwohl man »aus der Deutung der Figuren zumindest eine gewisse Parallelität zur nazistischen Mentalität«<sup>450</sup> erkennen kann. Zudem vermerkt er, dass die »Differenz zwischen der Selbstinterpretation des Autors und der ,kritischen Interpretation durch

---

Waffen. Reden. Mit einem Begleitwort von Albert Einstein. Nürnberg 1957. S. 147.

<sup>444</sup> Ernst Fischer: Von Grillparzer zu Kafka. Von Canetti zu Fried. S. 247.

<sup>445</sup> Armin Kesser: Begegnung mit Robert Musil. In: Robert Musil. Leben, Werk, Wirkung. Hg. v. Karl Dinklage. Reinbek bei Hamburg. 1960. S. 184.

<sup>446</sup> Ebd. S. 184.

<sup>447</sup> Robert Musil an Robert Lejeune, am 5.4.1942. In: Robert Musil: Briefe 1901-1942. S. 1417.

<sup>448</sup> Ebd. »Vom Törleß [...] hat ein kluger Mann vor nicht langem gesagt, dass er den Menschenschlag, der heute die Welt in Verwirrungen bringt, in seiner imaginären Jugend dargestellt hat; so etwas fast vierzig Jahre vorher zu beschreiben, hätte schon etwas von einer Prophezeiung.«

<sup>449</sup> Bernhard Grossmann: Robert Musil. S. 96.

<sup>450</sup> Klaus Johann: Grenze und Halt. S. 307.

einen Dritten'« zu berücksichtigen ist.<sup>451</sup>

Alles im allem lassen sich die faschistische Gewalt und das sadomasochistische Machtverhältnis in den *Verwirrungen des Zöglings Törleß* jedoch als scharfe Kulturdiagnostik des Autors und darüber hinaus als aufschlussreiche Warnung vor der ‚Auschwitz-Tragödie‘ auffassen.

### 2.3. Adoleszenter Entwicklungsspielraum

Musils Erstling *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* verbuchte zwar einen großen Erfolg, brachte ihm jedoch zu seinem eigenen Missfallen den »Ruf des Psychologen«<sup>452</sup> ein. In seinem anonym erschienenen Essay *Über Robert Musil's Bücher* (1913) kritisiert er diese eindimensionale Rezeption und erläutert seine eigentliche Absicht.

»Der Sechzehnjährige [...] ist eine List. Verhältnismäßig einfaches und darum bildsames Material für die Gestaltung von seelischen Zusammenhängen, die im Erwachsen durch zuviel andres kompliziert sind, was hier ausgeschaltet bleibt. Ein Zustand hemmungsschwacher Reagibilität. Aber die Darstellung eines Unfertigen, Versuchenden und Versuchten ist natürlich nicht selbst das Problem. Sondern bloß Mittel, um das zu gestalten oder anzudeuten, *was* in diesem Unfertigen unfertig ist. Sie und alle Psychologie in der Kunst ist nur der Wagen, in dem man fährt; wenn Sie von den Absichten dieses Dichters nur die Psychologie sehen, habe Sie also die Landschaft im Wagen gesucht.«<sup>453</sup>

In dieser Erläuterung zeigt sich die »Abwehr der einseitigen psychologisch-pädagogischen Lektüre«<sup>454</sup> seines Romans. Musil versucht damit, die

---

<sup>451</sup> Klaus Johann: Grenze und Halt. S. 307f.

<sup>452</sup> »Man rühmte an mir die ‚Psychologie‘ und den ‚Realismus‘, und viele glaubten ein ‚Erlebnis-‘, wenn nicht gar ‚Bekenntnisbuch‘ vor sich zu haben; namentlich Pädagogen wollten von mir ‚Genaueres‘ erfahren, woran ich sie in meinem Antworten dann nach Kräften grimmig enttäuschte.« TAER. S. 808. Vgl. auch

<sup>453</sup> Robert Musil: TAER. S. 776.

<sup>454</sup> Jürgen Gunia: Die Pubertät des Ästhetischen. Zum Wahrnehmungsmodus des fragmentierten Blicks in *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* und anderen Texten Robert Musils. In: *Mutual Exchanges*. Hg. v. Dirk Jürgens. Frankfurt a. M./Berlin u. a. 1999. S.310.

Besonderheiten des Jugendalters zu relativieren und gleichzeitig den Vorgang der Wahrnehmung und Erkenntnis von Individualität im Roman zu akzentuieren. Trotz seiner eigentlichen Intention fokussiert diese Äußerung Musils ironischerweise auch einen anderen Aspekt: wie adäquat und empfänglich die ‚Geschichte des Sechzehnjährigen‘ für die literarische Selbstreflexion über einen individuellen Lebenslauf ist. Außerdem äußert sich der Erzähler im Roman mehrmals zur Entwicklung der Jugendlichen, indem er zum Beispiel vom »Alter des Übergangs« (S.16) und vom »Abschnitt seiner Entwicklung« (S. 15) spricht. Aus diesem Grund kann man die psychosozialen und sexuellen Verwirrungen des Protagonisten Törleß bzw. die Irritationen der Mitschüler mit gutem Recht als zentrale Problematik der Adoleszenz betrachten.<sup>455</sup> In Anknüpfung an entwicklungspsychologische Forschungen braucht die adoleszente Individuierung »Spiel und Risiko, [...] das Austesten und Überschreiten von Grenzen, das Experimentieren mit den eigenen kreativen Potenzialen«.<sup>456</sup> Unter diesem Blickwinkel lässt sich erkennen, dass die verschiedenen Merkmale des Adoleszenzverlaufs im Roman als Individualisierungsprozess lesbar sind. Dabei ist die Adoleszenz selbst bereits nicht nur »als Produkt«, sondern auch »als Paradigma von Individualisierungsprozessen«<sup>457</sup> anzusehen: »Denn gerade in der Adoleszenz verdichten sich lebensgeschichtlich all jene Merkmale, die für den Individualisierungsprozess charakteristisch sind oder für charakteristisch gehalten werden«.<sup>458</sup> Die adoleszente Individualisierung gewinnt an Bedeutung, weil sie »als Grundlage der Herausbildung des individuiert-autonomen Selbst«<sup>459</sup> und somit auch als psychosoziale Reflexion über die moderne Individualisierung fungiert.

---

<sup>455</sup> Selbstverständlich stellt diese Ansicht einen Gegenpol zu der im Kap. 2.2 erörterten soziakulturellen Auffassung dar. Vor allem wird das adoleszente abweichende Verhalten als erforderlich für die weiteren Entwicklungsphasen der Adoleszenz angesehen, dagegen versteht man es unter soziakulturellem Aspekt als eine Repräsentation der sadistischen Machtausübung. Dennoch sind diese beiden Ansichten sowohl als komplementär, als auch andererseits als kollidierend zu begreifen.

<sup>456</sup> Vera King: Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. S. 30.

<sup>457</sup> Vera King: Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. S. 82.

<sup>458</sup> Ebd. S. 82. »Die Dialektik von Entscheidungszwang und Wahlfreiheit, die Zukunftsoffenheit, die Entbindung von Tradition und herkömmlicher Lebenswelt, die Relativierung des Bedeutungs- und Wertehorizonts von Herkunftsmilieu und Ablösung von der Herkunftsfamilie usw. [...]«.

<sup>459</sup> Werner Helsper: Das imaginäre Selbst der Adoleszenz: Der Jugendliche zwischen Subjektentfaltung und dem Ende des Selbst. In: Jugend zwischen Moderne und Postmoderne. Hg. v. Werner Helsper. Opladen 1991. S. 77.

### 2.3.1 Törleß in der ‚eigentlichen Adoleszenz‘

Denn in der Entwicklung einer jeden feinen moralischen Kraft gibt es einen solchen frühen Punkt, wo sie die Seele schwächt, deren kühnste Erfahrung sie einst vielleicht sein wird, – so als ob sich ihre Wurzeln erst suchend senken und den Boden zerwühlen müssten, den sie nachher zu stürzen bestimmt sind.

Robert Musil

In der Exposition des Romans wird der Zustand von Törleß dargelegt, indem einige wichtige vorausgegangene Episoden mit den daraus resultierenden inneren Veränderungen im Rückblick kurz gestreift werden. Diese Entwicklungen kündigen bereits die Adoleszenzphase an. In der ‚eigentlichen Adoleszenz‘<sup>460</sup> nimmt der Protagonist Törleß die verschiedenen neuen Aspekte dann nicht nur im Sinne sexueller Reifung, sondern vielmehr als geistige und psychosoziale Entwicklung an. Törleß tritt aus eigenem »ehrgeizigen Drängen« (S. 9) in das Konvikt ein, jedoch ist dies der Beginn seiner leidvollen Schmerzen, ausgelöst durch den Verlust der gewohnten Umgebung und familiären Geborgenheit. Direkt nachdem sich »das Tor des Institutes unwiderruflich hinter ihm geschlossen hat« (S. 9), erfährt er einen »Moment des Bruchs« durch die »Ablösung von der elterlichen Autorität«, der zur wichtigen, aber auch schmerzhaften seelischen »Mündigkeit« führt.<sup>461</sup> Der Bruch und die Unwiderruflichkeit, die im Text als geschlossenes Tor des Institutes symbolisiert wird, charakterisieren die grundlegenden Merkmale der eigentlichen Adoleszenz. Vor allem die »Endgültigkeit dieses inneren Bruchs mit der Vergangenheit« führt dazu, dass »das Gefühlsleben des Heranwachsenden«<sup>462</sup> tiefgreifend erschüttert wird. Dieser Bruch erweckt in Törleß eine heftige Sehnsucht, die ihm nicht wesentlich bewusst ist, sondern sich lediglich als »fürchterliche[s] und leidenschaftliche[s] Heimweh« (S. 9) bemerkbar macht.

---

<sup>460</sup> Hier soll der Klassifizierung der Adoleszenzphasen nach Blos gefolgt werden. Vgl. Peter Blos: Adoleszenz. Stuttgart 1973.

<sup>461</sup> Edith Jacobson: Das Selbst und die Welt der Objekte. Frankfurt a. M. 1973. S. 182.

<sup>462</sup> Peter Blos: Adoleszenz. S. 105.

»Er hielt es für Heimweh, für Verlangen nach seinen Eltern. In Wirklichkeit war es aber etwas viel Unbestimmteres und Zusammengesetzteres. Denn der „Gegenstand dieser Sehnsucht“, das Bild seiner Eltern, war darin eigentlich gar nicht mehr enthalten. [...] Versuchte er es, so kam an dessen Stelle der grenzlose Schmerz in ihm empor, dessen Sehnsucht ihn züchtigte und ihn doch eigenwillig festhielt, weil ihre heißen Flammen ihn zugleich schmerzten und entzückten. Der Gedanken an seine Eltern wurde ihm hierbei mehr und mehr zu einer bloßen Gelegenheitsursache, dieses egoistische Leiden in sich zu erzeugen, das ihn in seinen wollüstigen Stolz einschloß wie in die Abgeschiedenheit einer Kapelle, in der von hundert flammenden Kerzen und von hundert Augen heiliger Bilder Weihrauch zwischen die Schmerzen der sich selbst Geißelnden gestreut wird.« (S. 10f.)

In Bezug auf die Entwicklungspsychologie bedeutet das von Törleß für »Heimweh« gehaltene Gefühl im Grunde die Suche nach einem neuen Liebesobjekt und neuen Objektbesetzungen. In diesem Sinne sind Sehnsucht und Leiden des Törleß zu verstehen, in welchen er zugleich ‚Schmerzen‘ und ‚Entzücken‘ empfindet.

»Bevor neue Liebesobjekt den Platz der aufgegebenen einnehmen können, gibt es eine Periode, in der das Ich durch den Entzug der tatsächlichen Eltern, und die Entfremdung vom Über-Ich verarmt ist. [...] Der Verbündete des Ichs in der Triebbeherrschung hat aufgehört, in der gewohnten, zuverlässigen Weise zu funktionieren. Auch die Absetzung der elterlichen Objektrepräsentanz trägt zur Ich-Verarmung bei. Diesem Zustand wirken nicht nur vorübergehenden Identifizierungsprozesse entgegen, sondern auch die willentlichen Schöpfungen von Ich-Zuständen von ergreifender innerer Selbstwahrnehmung.«<sup>463</sup>

Anknüpfend an diesen Gedanken lässt sich das Gefühl, »verarmt und kahl, wie ein Bäumchen, das nach der noch fruchtlosen Blüte den ersten Winter erlebt« (S. 11) zu sein, nicht einfach als eine Folge der inhaltlosen Erziehung verstehen, wie in den bisherigen Interpretationen behauptet. Zwar begünstigt es eine Verschärfung des Problems bei ohnehin desolater Situation des Inneren, doch zugleich ist es als allgemeines Merkmal der adoleszenten Entwicklungsphase anzusehen. Unter diesem Blickwinkel lässt sich wieder konstatieren, dass diese beiden Themen sich

---

<sup>463</sup> Peter Blos: Adoleszenz. S. 116.

überschneiden, einerseits gegensätzlich, doch andererseits komplementär. Die durch Bildungschancen ermöglichte Adoleszenz tritt als ‚psychosoziales Moratorium‘ in Erscheinung, indem »die Abwehr- und Anpassungsmechanismen in all ihren komplexen Abarten«<sup>464</sup> sich in den Vordergrund des geistigen Lebens rücken. Dabei können die Jugendlichen die »Verflechtung von Individuations- und Integrationsprozessen«<sup>465</sup> immer wieder erfahren.

Die »Dezentrierung des kindlichen Ichs und der kindlichen Bedeutungswelten« veranlasst zunächst eine Hinwendung zu neuen Interessen und formt danach »ein Vakuum, das potenziell adoleszente Individuierung risikoreich macht«.<sup>466</sup> Im adoleszenten Vakuum erfährt Törleß reflexive Distanz. Ihm erscheinen die Schulzeit und seine aktuelle Lebensphase als »ein ewiges Warten« (S. 30), bei dem er einen »innerlichen Hunger« (S. 30) und »Einsamkeit« (S. 32) empfindet. Inmitten dieser inneren Leere erlebt Törleß seinen adoleszenten Individuierungsprozess, in dem »die Real-Fiktion des autonom-individualisierten Selbst in seiner antinomischen Strukturiertheit« kulminiert.<sup>467</sup> In diesem Sinne korreliert die Beschreibung der Weltanschauung des Törleß mit dem psychosozialen Zustand der Adoleszenten in der Entwicklungsphase: Anspannung, Schmerz und exzessive Beweglichkeit in der Körpersphäre; überwältigende affektive Belastung und ihre explosive Freigabe im erlebenden Ich; die scharfe Wahrnehmung des inneren Lebens im Selbstbeobachtungs-Ich.<sup>468</sup>

»Die Welt erschien ihm danach wie ein leeres, finsternes Haus, und in seiner Brust war ein Schauer, als sollte er nun von Zimmer zu Zimmer suchen – dunkle Zimmer, von denen man nicht wusste, was ihre Ecken bargen, – tastend über die Schwellen schreiten, die keines Menschen Fuß außer dem seinen mehr betreten sollte, bis – in einem Zimmer sich die Türen plötzlich vor und hinter ihm schlossen und er der Herrin selbst der schwarzen Scharen gegenüberstünde. Und in diesem Augenblicke würden auch die Schlösser aller anderen Türen zufallen, durch die er gekommen, und nur weit vor den

---

<sup>464</sup> Peter Blos: Adoleszenz. S. 104.

<sup>465</sup> Klaus Hurrelmann: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim 1999. S. 188.

<sup>466</sup> Vera King: Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. S. 88.

<sup>467</sup> Werner Helsper: Das imaginäre Selbst der Adoleszenz. S. 74. »Die Adoleszenz, deren breite soziale Durchsetzung als Phase zwischen Kindheit und Erwachsenenheit selbst Resultat der Moderne ist, bildet die sozial strukturierte lebensgeschichtliche Phase der ontologischen Realisierung des autonomen Selbst der Modernisierungsprozesse.«

<sup>468</sup> Vgl. Peter Blos: Adoleszenz. S. 116.

Mauern würden die Schatten der Dunkelheit wie schwarze Eunuchen auf Wache stehen und die Nähe der Menschen fernhalten.« (S. 32f.)

Der Jugendliche muss allein den unbekannten Lebensweg in völliger Dunkelheit gehen und »der Herrin der schwarzen Scharen« (S. 33) gegenüberstehen, die im Zusammenhang mit Adoleszenz verschiedene Bedeutungen tragen kann. Weil die durchschrittenen Türen schon fest geschlossen sind, kann er nicht mehr zurückkehren. Diesen Zustand kann man als Schwellensituation und als die liminale Erfahrung der Jugendlichen begreifen.<sup>469</sup> Wie Bloß zutreffend vermerkt, wird in der Adoleszenz der Konflikt zwischen Ich und Welt entwickelt, jedoch noch kein Ausgang aufgezeigt, gleichsam wie im zweiten Akt eines Dramas. Diese Phase ist kennzeichnend für eine völlig experimentelle Stufe.

In Fall des Törleß wird die Suche nach Erkenntnis und das Infragestellen der Wahrnehmung durch »sinnlich[e] Phantasien und visionär[e] Vorstellungen«<sup>470</sup> beschleunigt. Im Wesentlichen wird hier das frühe Erblühen der »empfindsamen Erkenntnis« (S. 33) vorgeführt:

»Man könnte sagen, als eine Reaktion auf diese Augenblicke, wo er empfindsame Erkenntnisse ahnte, die sich zwar in ihm schon vorbereiteten, aber seinem Alter noch nicht entsprachen. Denn in der Entwicklung einer jeden feinen moralischen Kraft gibt es einen solchen frühen Punkt, wo sie die Seele schwächt, deren kühnste Erfahrung sie einst vielleicht sein wird, – so als ob sich ihre Wurzeln erst suchend senken und den Boden zerwühlen müßten, den sie nachher zu stützen bestimmt sind – weswegen Jünglinge mit großer Zukunft meist eine an Demütigungen reiche Vergangenheit besitzen.« (S.33)

Laut der entwicklungspsychologischen Untersuchung von Bloß tritt in dieser Phase

---

<sup>469</sup> In diesem Sinne beurteilt Bloß die eigentliche Adoleszenzphase in Analogie zum zweiten Akt des klassischen Dramas: »Die Dramatis Personae sind alle in unentwirrbarer und unwiderruflicher Weise miteinander verwickelt. Der Zuschauer sieht ein, daß es kein Zurück zu den Erwartungen und günstigen Ereignissen der Anfangsszenen gibt, und daß der Konflikt unerbittlich zur Schluß-Klimax vorwärtstreibt. Nach dem zweiten Akt haben die Ereignisse eine entschiedene Wendung genommen, aber das genaue Ende ist noch nicht bekannt, und nur der letzte Akt des Dramas kann darüber Auskunft geben.« Peter Bloß: Adoleszenz. S. 105.

<sup>470</sup> Bernhard Grossmann: Robert Musil. S. 28.



»die erhöhte Schärfe der Sinnesorgane, besonders von Auge und Ohr«<sup>471</sup> hervor. Törleß erfährt diese überscharfe Wahrnehmung in Form von Halluzinationen. Dies ruft bei ihm die Furcht hervor, selber wahnsinnig zu sein.

»„Ich muß krank sein, – wahnsinnig!“ Hier überlief ihn ein Schauer, denn dieses Wort empfindet sich angenehm pathetisch. „Wahnsinnig, – oder was ist es sonst, daß mich Dinge befremden, die den anderen alltäglich erscheinen? Daß mich dieses Befremden quält? Daß mir dieses Befremden unzünftige Gefühle“ – [...].« (S. 125)

Dieses Symptom tritt öfters in seinem alltäglichen Leben auf, gleichgültig ob er allein oder auch unter Freunden ist. »Dieser Hang, innere Prozesse zu projizieren und sie als äußere Realität zu erleben« ist als Ursache für Törleß' Furcht zu betrachten, denn dieser Hang verleiht der Adoleszenz »ihren charakteristischen pseudo-psychotischen Zug«:<sup>472</sup> »Gefühle der Entfremdung, der Unwirklichkeit und Depersonalisation drohen, die Kontinuität des Ich-Gefühls zu zerreißen«.<sup>473</sup>

Törleß erscheinen seine eigenen Handlungen als »Spiel« in einer Zeit der »Larvenexistenz« (S. 57), welches nötig ist, um die Langweile im Institut auszuhalten. Dieses Spiel hat ähnlich wie der »Zustand der Verkleidung bzw. Travestie«<sup>474</sup> keinen Bezug zu seinem »eigentliche[n] Wesen« (S. 57). In der adoleszenten Entfremdung fühlt Törleß sich »zerrissen« zwischen zwei Welten.

»Einer solid bürgerlichen [Welt], in der schließlich doch alles geregelt und vernünftig zugeht, wie er es von zu Hause her gewohnt war, und einer abenteuerlichen, voll Dunkelheit, Geheimnis, Blut und ungeahnter Überraschungen. Die eine schien dann die andere auszuschließen. **Ein spöttisches Lächeln**, das er gerne auf seinen Lippen festgehalten hätte, und **ein Schauer**, der ihm über den Rücken fuhr, kreuzten sich. **Ein Flimmern der Gedanken** entstand ...« (S. 57. Hervorhebung von H. S.)

Im Handlungsverlauf treten die »Symptome einer Ich-Entfremdung« mehrmals

---

<sup>471</sup> Peter Blos: Adoleszenz S. 110. Peter Blos erklärt diese Phänomen als eine ‚kathektische Verschiebung an den Sinnesorganen‘, innere Vorgänge als äußerliche Wahrnehmung zu erleben. Vgl. S. 111.

<sup>472</sup> Peter Blos: Adoleszenz. S. 111.

<sup>473</sup> Ebd.

<sup>474</sup> Erich Meuthen: Törleß im Labyrinth. In: Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte. Jg. 59. Stuttgart 1985. S. 128.

zutage, »die durch die ungewöhnliche Sensitivität, Widersprüchlichkeit und Devianz [des] Helden ausgelöst«<sup>475</sup> werden. »Ein spöttisches Lächeln«, »ein Schauer« und »ein Flimmern der Gedanken« spiegeln die kognitive und emotionale »Dezentrierung des Jugendlichen«<sup>476</sup> wider, der sich »in einem Zustand haltlosen Schwebens, das als Erfahrungsdimension einer bedeutungsschöpfenden Aktivität aufgefaßt wird«,<sup>477</sup> befindet. Durch die Erkenntnis der Dualität, »der Spannung zwischen der Welt des Konkreten und Notwendigen und einer anderen Wirklichkeit dunkler Ahnungen und chaotischer Verwicklungen« erfährt Törleß die Ich-Entfremdung und folglich »einen fortschreitenden Auflösungsprozeß der zur Selbstbestimmung notwendigen Kategorien ‚Welt und Ich‘«.<sup>478</sup>

Im adoleszenten Entwicklungsprozess stellt Törleß beständig die Frage nach dem Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozess. Er spürt allen Dingen, Ereignissen und Menschen sowie deren zweierlei Gesichtern nach. Zunächst will er wissen, worin dieses unerklärliche und unverständliche Etwas in allen Dingen überhaupt besteht.

»Er war dann gezwungen, Ereignisse, Menschen, Dinge, ja sich selbst häufig so zu empfinden, dass er dabei das Gefühl sowohl einer unauflöslichen Unverständlichkeit als einer unerklärlichen, nie völlig zu rechtfertigenden Verwandtschaft hatte. Sie schienen ihm zum Greifen verständlich zu sein und sich doch nie restlos in Worte und Gedanken auflösen zu lassen. Zwischen den Ereignissen und seinem Ich, ja zwischen seinen eigenen Gefühlen und irgendeinem innersten Ich, das nach ihrem Verständnis begehrte, blieb immer eine Scheidelinie, die wie ein Horizont vor seinem Verlangen zurückwich, je näher er ihr kam.« (S. 34)

Der junge Mensch in dieser Phase der Adoleszenz bemüht sich »System oder Theorie im weitesten Sinne des Wortes«<sup>479</sup> auszubilden. Während das Kind »keine Sekundärgedanken [hat], die sein eigenes Denken kritisch betrachten«, versucht der

---

<sup>475</sup> York-Gothart Mix: Die Brüder des jungen Werther. Entfremdung als Existenz Erfahrung in der frühen Moderne. ‚Niels Lyhne‘, ‚Tonio Kröger‘, ‚Die Verwirrungen des Zöglings Törleß‘. In: Jahrbuch des Freien Deutschen Hochstifts. Göttingen 2000. S. 247.

<sup>476</sup> Werner Helsper: Das imaginäre Selbst der Adoleszenz. S. 79.

<sup>477</sup> Erich Meuthen: Törleß im Labyrinth. In: Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte. Jg. 59. Stuttgart 1985. S. 128.

<sup>478</sup> Erich Meuthen: Törleß im Labyrinth. S. 128. Meuthen erörtert diesen Auflösungsprozess in Bezug auf die Romantik als Grundfigur des romantischen Bewusstseins. Der Auflösungsprozess, in dem sich die romantischen Helden öfters befinden, steht in Analogie zu dem adoleszenten Dezentrierungsprozess im Sinne der Entwicklungspsychologie.

<sup>479</sup> Peter Blos: Adoleszenz. S. 145.

Adoleszente seine eigenen Gedanken zu analysieren und in ein System zu bringen sowie eine Theorie zu entwickeln, was durch die Fähigkeit zur rationalen Überlegung möglich wird. In dieser Hinsicht gewinnt »das Denken als Probehandlung« an enormer Bedeutung. »Das Denken als Probehandlung« inmitten des adoleszenten Experimentsfelds fungiert für den Adoleszenten als ein wichtiges Mittel, »um mit der Wechselwirkung zwischen Individuum und Umgebung, mit Gegenwart und Zukunft fertig zu werden.«<sup>480</sup>

»Denken, als Probehandlung, wird in der Adoleszenz dauernd durch den Hang zur Handlung und zum Agieren gestört. Die Spannweite des Ausprobierens wird im abstrakten Denken größer, dem schließlich in Systemen und Theorien Gestalt gegeben wird. Diese Konstruktionen dienen dem Zweck, »denken und werten« als Basen für die Übernahme der Erwachsenenrolle zu errichten.«<sup>481</sup>

Das Denken und Überlegen des Törleß, einschließlich seiner Fantasien und seines Schreibens, treten ständig in verschiedener Gestalt hervor, was als ein sich im gesamten Roman wiederholendes Muster zu erkennen ist. Dabei setzt Törleß all seine Kräfte ein, um die Bedeutung dieser Erscheinungen zu begreifen, es handelt sich, wie Walter Jens zu Recht beschreibt, um »[d]as lebendige Denken und das gedankenträchtige Fühlen«.<sup>482</sup> In Hinsicht auf die Adoleszenz als experimenteller Spielraum bestätigt sich die experimentelle Abweichung Törleß' nicht nur in dem ausschweifenden Verhältnis zu Basini, das in vielen Interpretationen als »Normverletzung, [...] in Form verbotener sexueller Beziehungen«<sup>483</sup> verstanden wird, sondern vielmehr im wesentlichen Sinne in einem ‚Denken als Handlung‘, das sich in seinem Innern beinahe kämpferisch anstrengt.<sup>484</sup> Aus dieser Perspektive lässt

---

<sup>480</sup> Peter Blos: Adoleszenz. S. 145f.

<sup>481</sup> Peter Blos: Adoleszenz. S. 146.

<sup>482</sup> Walter Jens: Sadistische Spiele auf dem Dachboden. S. 61. In: Romane von gestern – heute gelesen. Bd. I. 1900-1918. Hg. v. Marcel Reich-Ranicki. Frankfurt/Main 1989. S. 61.

<sup>483</sup> Rosmarie Zeller: Grenztilgung und Identitätskrise. Zu Musils *Törleß* und *Drei Frauen*. In: Musil-Forum. Studien zur Literatur der klassischen Moderne. Im Auftrag der Internationalen Robert Musil-Gesellschaft. Hg. v. Matthias Luserke-Jaqui u. Rosmarie Zeller. Bd. 27. Berlin/New York 2001/2002. S. 198. S. 208.

<sup>484</sup> Allerdings wird hier die philosophische Bedeutung des Wegs der Erkenntnis sowie der psychoanalytische Aspekt nicht dezidiert behandelt, da diese Thematik bereits oft untersucht wurde. Vgl. hierzu Roland Kroemer: Ein Endloser Knoten? Robert Musils Verwirrungen des Zöglings Törless im Spiegel soziologischer, psychoanalytischer und philosophischer Diskurse. München 2004. In der vorliegenden Arbeit werden die Darstellung der adoleszenten Figuren

sich dieses Merkmal als erheblicher Unterschied zu anderen adoleszenten Helden in zeitgenössischen Schulgeschichten begreifen.<sup>485</sup>

Törleß' Versuch zu begreifen misslingt immer wieder, und seine Gedanken bewegen sich im Kreis.

»Ja, je genauer er seine Empfindungen mit den Gedanken umfasste, je bekannter sie ihm wurden, desto fremder und unverständlicher schienen sie ihm gleichzeitig zu werden, so daß es nicht einmal mehr schien, als ob sie vor ihm zurückwichen, sondern als ob er selbst sich von ihnen entfernen würde, und doch die Einbildung, sich ihnen zu nähern, nicht abschütteln könnte.« (S. 34)

Unter diesem Blickwinkel spielt sein Mitschüler Basini eine Rolle als »Kristallisationspunkt«, <sup>486</sup> in dem seine bisherigen Zweifel in der Realität verkörpert werden.

»Da war nun etwas zum ersten Male wie ein Stein in die unbestimmte Einsamkeit seiner Träumereien gefallen; es war da; da ließ sich nichts machen; es war Wirklichkeit. Gestern war Basini noch genau so wie er selbst gewesen; eine Falltür hatte sich geöffnet, und Basini war gestürzt. Genau so, wie es Reiting schilderte: eine plötzliche Veränderung, und der Mensch hat gewechselt. [...] Und diese tiefe Erniedrigung, diese Selbstaufgabe, dieses von den schweren, blassen, giftigen Blättern der Schande Bedecktwerden, das wie ein unkörperliches, fernes Spiegelbild durch seine Träume gezogen war, war nun plötzlich mit Basini – geschehen.« (S. 64)

---

im Roman und ihre Bedeutung in Bezug auf die Merkmale der Adoleszenzphase in der Entwicklungspsychologie eingehend erörtert.

<sup>485</sup> Hierfür ist die Bemerkung von Walter Jens interessant. Zwar zielt diese eher auf die ästhetische Gestaltung durch den Autor Musil als auf die Merkmale der Adoleszenz des Helden Törleß, jedoch sieht Jens die ästhetische Umsetzung der Denkvorgänge als »die eigentliche Leistung des Schriftstellers Musil« an: »[...] nicht, das wäre denn doch zu wenig, wegen der Schilderung des Sadomasochismus in der Adoleszenz, auch nicht alleine wegen der Fähigkeit, die Triebgrundlage des Dritten Reichs – so Musil im Gespräch – visionär vorauszu beschreiben, sondern wegen der exemplarischen Verdeutlichung von Denkvorgängen, die in direkter Beschreibung, unmittelbar und durch die Darstellung korrelierender Vorgänge, Naturereignisse und Stimmungen, mittelbar dargestellt werden.« Walter Jens: *Sadistische Spiele auf dem Dachboden*. S. 61.

<sup>486</sup> Bernhard Grossmann: *Robert Musil*. S. 94.

Basinis Diebstahl führt bei Törleß zu heftigen mentalen Reaktionen, d. h. »die Grenzen« zwischen der hellen und der dunklen Welt sind »heimlich und nahe und jeden Augenblick überschreitbar aneinanderstoßen.« (S. 65)

»Dann war es auch möglich, daß von der hellen, täglichen Welt, die er bisher allein gekannt hatte, ein Tor zu einer anderen, dumpfen, brandenden, leidenschaftlichen, nackten, vernichtenden führe.« (S. 64)

Die Grenze zwischen »Fiktion und Wirklichkeit« ist aufgehoben, sodass »Törleß' Phantasien und Erlebnisse sich in verwirrender Weise mit der Wirklichkeit vermischen«.<sup>487</sup> Mit der Absicht, die verbliebenen Fragen »Wie ist es möglich? Was geschieht in solchem Augenblicke? Was schießt da schreiend in die Höhe und was verlischt plötzlich?« (S. 65) zu klären, steigt Törleß in das ‚Basini-Ereignis‘ ein. Vor allem ist er erschrocken und zugleich sehr neugierig, als er erkennt, dass Reiting und Beineberg ihren Kameraden Basini zu sexuellen Handlungen gezwungen haben. Törleß will das Gefühl und die Gedanken Basinis nachempfinden. Zu diesem Zweck intendiert er, selbst »eine recht eigenwillige Pädagogik« für Basini zu entwerfen, »indem er dessen homoerotische Unterwerfungen zu eignen Erlebnis- aber auch Studienzwecken nutzt und ihn dann zur Selbstvergewisserung bzw. Bewusstmachung anleiten will.«<sup>488</sup>

Törleß befragt Basini dazu in dem kleinen Dachzimmer während der feiertagsbedingten Abwesenheit der beiden Missetäter. Zur völligen Überraschung entkleidet sich Basini freiwillig, und in diesem Moment assoziiert Törleß dessen nackte Schönheit mit der »keuschen, schlanken Magerkeit, wie der eines jungen Mädchens« (S. 140). Hierdurch entwickelt er einen Begriff von Sinnlichkeit und der Schönheit der Gestalt. Die »Genese eines spezifischen Wahrnehmungsmodus« der Jugend und seines »ästhetischen Bewußtseins«<sup>489</sup> wird erkennbar.

---

<sup>487</sup> Steffen Arndal: ‚Diese illusionierende Kraft‘. Zum Verhältnis zwischen Fiktion und Wirklichkeit in Robert Musils ‚Die Verwirrungen des Zöglings Törleß‘. In: Jahrbuch des Freien Deutschen Hochstifts. 2000. S. 267.

<sup>488</sup> Harro Müller-Michaels: Kanon der Irritationen. Varianten literarischer Identitätsbildung. In: Deutsch Unterricht. 47. Jg. Hf. 1. Berlin 1994. S. 464.

<sup>489</sup> Jürgen Gunia: Die Pubertät des Ästhetischen. S. 312. L. A. Spiegel (1958) zeigt, daß »ein gewisser Typ des Begriffsdenken, nämlich der ästhetische, sich zu dieser Zeit entwickelt«. Zitiert nach Blos. S. 146.

»Und Törleß fühlte das Bild dieser Nacktheit wie heiße, weiße Flammen in seinen Nerven auflodern. Er konnte sich der Macht dieser Schönheit nicht entziehen. Er hatte vorher nicht gewusst, was Schönheit sei. [...] Hier aber war sie auf den Wegen der Sinnlichkeit zu ihm gekommen. Heimlich, überfallend. Ein betörender warmer Atem strömte aus der entblößten Haut, eine weiche, lüsterne Schmeichelei.« (S.140)

In derselben Nacht wird Törleß durch Basini im Schlafsaal verführt. Dabei erlebt Törleß eine Art Selbstentfremdung, in der er eine Spaltung seines Selbst beobachtet und sich selbst negiert: »Nur in dem Augenblicke, als es ihn fortriß, wachte er sekundenlang auf und klammerte sich verzweifelt an den einen Gedanken: Das bin nicht ich! ... nicht ich! ... Morgen erst wieder werde ich es sein! ... Morgen ....« (S. 153) In einer irritierenden Widersprüchlichkeit »zwischen einem reflektierenden und agierenden Ich« erlebt Törleß »die Autonomie des Ich durch ein befremdendes Rollenspiel verdrängt.«<sup>490</sup> Während der Dauer seiner heimlichen Beziehung zu Basini schämt Törleß sich aus zwei Gründen, auf der einen Seite, weil er sich »einer Art Zärtlichkeit für Basini nicht erwehren« (S. 154) kann, auf der anderen Seite, weil er »eindringlicher denn je« empfindet, »wie verachtet und erniedrigt dieser Mensch« (S. 154) ist. Schließlich erlischt seine Leidenschaft für Basini und wird durch »Ekel« ihm gegenüber und »schmerzhaftes Scham« (S. 157) abgelöst.

Diese ambivalente Triebrichtung Törleß' »zwischen einer ästhetisch orientierten erotischen Faszination und „wilder verachtender Ausschweifung“«<sup>491</sup> lässt sich im Rahmen des adoleszenten Experiments verstehen. Gegen Reitings Drohung verwahrt er sich vehement mit der Erkenntnis, die er aus seinen Erfahrungen mit Basini gewonnen hat, und setzt sich intensiv mit Reiting und Beineberg auseinander: »«Ich weiß jetzt nichts von Rätseln. Alles geschieht: Das ist die ganze Weisheit.» Törleß wunderte sich, daß ihm auf einmal wieder Gleichnisse einfielen, die sich jenem verloren gegangenen Empfindungskreise näherten.« (S. 178) Auf die spöttische Erwiderung von Reiting, »nun, diese Weisheit braucht man wohl nicht erst weither zu holen«, äußert Törleß deutlich zum ersten Mal seine eigene Meinung über das Misshandeln Basinis: »„Spotten magst du; was aber ihr jetzt treibt, ist

---

<sup>490</sup> York-Gothart Mix: Die Brüder des jungen Werther. Entfremdung als Existenz Erfahrung in der frühen Moderne. ‚Niels Lyhne‘, ‚Tonio Kröger‘, ‚Die Verwirrungen des Zöglings Törleß‘. In: Jahrbuch des Freien Deutschen Hochstifts. 2000. S. 254. Der Verfasser versteht »diese Dualität des Ich« als entsprechende »Wahrnehmung einer Polarität von Sozialität und Individualität.«

<sup>491</sup> Bernhard Grossmann: Robert Musil. Die Verwirrungen des Zöglings Törless. S. 23.

nichts als eine gedankenlos, öde, ekelhafte Quälerei!“« (S. 179) Dies lässt sich als Anzeichen einer Entwicklung deuten, in der Törleß dem fremdbestimmten Rollenspiel die autonome Selbstbestimmung entgegenstellt. Törleß fühlt: »ein Abschluß. Etwas ist vorbei« (S. 174) Dadurch lässt sich verstehen, dass die eigentliche Adoleszenz des Protagonisten Törleß in gewissem Sinne abgeschlossen wird. Allgemein gesagt, schließt die eigentliche Adoleszenz »mit dem Sich-Abzeichnen einer idiosynkratischen Konflikt- und Triebkonstellation«<sup>492</sup> ab. In ein integriertes System wird sie jedoch erst in der Spätadoleszenz umgewandelt. Törleß' Adoleszenz zeigt den Übergang in die Spätadoleszenz, in der die Aufgabe einer schließlichen Regelung zu erreichen ist, »von der der Jugendliche subjektiv fühlt, daß es ‚seine Art zu leben‘ ist«.<sup>493</sup>

### 2.3.2. Orientierungsprobleme in der Adoleszenz

Es kam wie eine Tollheit über Törleß, Dinge, Vorgänge und Menschen als etwas Doppelsinniges zu empfinden. Als etwas, das durch die Kraft irgendwelcher Erfinder an ein harmloses, erklärendes Wort gefesselt war, und als etwas ganz Fremdes, das jeden Augenblick sich davon loszureißen drohte.

Robert Musil

Wenn die Erwachsenenwelt als das »ratioide Gebiet«, das »vom Begriff des Festen und der nicht in Betracht kommenden Abweichung« beherrscht ist, verstanden wird, werden das Institut und seine Normen von diesem ratioiden »Festen als einer fiction cum fundamento in re«<sup>494</sup> bestimmt und festgelegt. Dennoch stehen die

<sup>492</sup> Peter Blos: Adoleszenz. S. 149.

<sup>493</sup> Peter Blos: Adoleszenz. S. 149.

<sup>494</sup> Robert Musil: Skizze der Erkenntnis des Dichters. (1918) In: Robert Musil. Gesammelte Werke. Bd. 8. Essays und Reden. S. 1027. »Dieses ratioide Gebiet umfasst – roh umgrenzt – alles wissenschaftlich Systematisierbare, in Gesetze und Regeln zusammenfassbare, vor allem also die physische Natur; die moralische aber nur in wenigen Ausnahmefällen des Gelingens. Es ist gekennzeichnet durch eine gewisse Monotonie der Tatsachen, durch das Vorwiegen der Wiederholung, durch eine relative Unabhängigkeit der Tatsachen voneinander, sodaß sie sich auch in schon früher ausgebildeten Gruppen von Gesetzen, Regeln und Begriffen gewöhnlich einfügen, in welcher Reihenfolge immer sie entdeckt worden seien. Vor allen Dingen aber schon dadurch, daß sich die Tatsachen auf diesem Gebiet eindeutig beschreiben und vermitteln

Jugendlichen im Roman simultan in einem Experimentierfeld in der Mitte des ‚ratioiden Gebiets‘, auf dem ihre Verhaltensnormen und Denkweisen gewissermaßen in einer ‚nicht-ratioiden‘ Art und Weise ausprobiert und erreicht werden können.

Vor diesem Hintergrund erfahren die Jugendlichen unterschiedliche Normkrisen und Konfusionen im experimentellen Prozess. Parallel zu ihrer »körperliche[n] und sexuelle[n] Reifung« haben sie sich »mit Orientierungsproblemen«<sup>495</sup> auseinanderzusetzen. Vor allem zeigen sich »der reflektierte Umgang« mit diesen Orientierungsproblemen und »die Fähigkeit zu distanzierter Selbstbeobachtung«<sup>496</sup> im krisenhaften Entwicklungsprozess des Protagonisten Törleß, die man als die Merkmale der modernen (vor allem adoleszenten) Individuen auffassen kann. Insbesondere in dem Vorgang der neuen Objektbesetzung lenkt der Adoleszente »in die Richtung auf die heterosexuelle Einstellung«, <sup>497</sup> und somit lässt der Narzissmus nach. In dieser Phase rückt das Etablieren von Männlichkeit und Weiblichkeit als die wichtige Aufgabe der Adoleszenten in den Vordergrund.<sup>498</sup>

Da abgesehen von der Trieborganisation des Selbst die konventionellen Geschlechtsstereotypen immer auch mit Fremdbestimmung verbunden sind, wird der viele weibliche Züge aufweisende Zögling Basini veranlasst, eine mannhafte Rolle gemäß der »entsprechende[n] Peer-Group-Ideale«<sup>499</sup> zu spielen, um anerkannt zu werden. Im Roman wird eine kurze Beschreibung von Basini wiedergegeben: Er besitzt nur einen mäßigen Verstand und eine schwache körperliche Konstitution, gepaart mit »eine[r] angenehme[n] Art koketter Liebenswürdigkeit«. In seiner Anstrengung, durch andere Mitschüler als Mann anerkannt zu werden, lügt er und wird schließlich nur noch verspottet.

---

lassen.« S.1026f.

<sup>495</sup> Rainer Kolk: „Ja, begeisternd ist der Anblick aufstrebender Jünglinge.“ Das Versprechen der Jugend zwischen Vormärz und Moderne. In: 1848 und das Versprechen der Moderne. Hg. v. Jürgen Fohrmann u. Helmut J. Schneider. Würzburg 2003. S. 18.

<sup>496</sup> Rainer Kolk: „Ja, begeisternd ist der Anblick aufstrebender Jünglinge.“ S. 18.

<sup>497</sup> Peter Blos: Adoleszenz. S. 148.

<sup>498</sup> »Generell ist im konventionellen Alltags- wie Theorieverständnis „Weiblichkeit“ zum Beispiel mit Mütterlichkeit, Fürsorge, Empathie, Bezogenheit oder Expressivität konnotiert, während Männlichkeit mit Selbstbehauptung, Aktivität, Selbstbezogenheit, Unabhängigkeit und eher instrumentellen Handlungsbereitschaften verknüpft wird.« Vor allem in der Adoleszenz werden »diese konventionell polarisierten Geschlechtereigenschaften« gefördert und gewissermaßen erzwungen. Vera King: Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. S. 66f.

<sup>499</sup> Vera King: Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. S. 96.



»Als er aber einmal ein Strumpfband in seinem Koffer mitgebracht hatte, ein liebes, kleines, duftendes, himmelblaues, und nachträglich sich herausstellte, daß es von niemand anderem als seiner eigenen zwölfjährigen Schwester war, wurde er wegen dieses lächerlichen Großtuns viel verlacht.« (S. 71)

Basini besucht die Dorfdirne Božena nur, »um den Mann zu spielen« (S. 70f.):

»Eine wirkliche Begierde dürfte ihm bei seiner zurückgebliebenen Entwicklung durchaus noch fremd gewesen sein. Er empfand es vielmehr bloß als Nötigung, als Angemessenheit oder Verpflichtung, daß man den Duft galanter Erlebnisse an ihm nicht vermisste. Sein schönster Augenblick war der, wenn er von Božena wegging und es hinter sich hatte, denn es war ihm nur um den Besitz der Erinnerung zu tun.« (S. 71)

Bereits am Anfang des Romans wird seine angeberische Mannhaftigkeit von Božena spöttisch kommentiert und es lässt sich erahnen, dass Basinis Eitelkeit und sein prahlerischer Hochmut zu jugendlicher Irritation führen könnten.

»Er ist sehr komisch. Und nobel; er trinkt nur Wein. Aber dumm ist er. Es kostet ihm eine Menge Geld, und er tut nichts, als mir erzählen. Er renommiert mit den Liebschaften, die er zu Hause haben will; was er nur davon hat? Ich sehe ja doch, daß er zum erstenmal in seinem Leben bei einem Frauenzimmer ist. [...] er dagegen ist ungeschickt und hat Angst davor, deswegen erzählt er mir lang und breit, wie man als Genußmensch – ja so hat er gesagt – mit Frauen umgehen müsse.« (S. 47f.)

Sein später begangener moralischer und normativer Fehler ist zurückzuführen auf seinen schwachen Charakter, besonders auf sein eitles und unbedarftes Verhalten.

In Törleß' beschreibt Musil tiefgründig eine andere Form der Ausprägung der sexuellen Identität in der Adoleszenz. Insbesondere versucht Musil die »vor der Fixierung der sexuellen Identität herrschende, ursprüngliche Androgynie der Seele« »mit Törleß' gegenstandsloser Sinnlichkeit«<sup>500</sup> zu verknüpfen.

»In seiner Haut, rings um den ganzen Körper herum, erwachte dabei ein Gefühl, das

---

<sup>500</sup> Steffen Arndal: 'Diese illusionierende Kraft'. S. 276.

plötzlich zu einem Erinnerungsbilde wurde. Als er ganz klein war, [...] als er noch Kleidchen trug und noch nicht in die Schule ging, hatte er Zeiten, da in ihm eine ganz unaussprechliche Sehnsucht war, ein Mädel zu sein. Und auch diese Sehnsucht saß nicht im Kopfe, – oh nein, – auch nicht im Herzen, – sie kitzelte im ganzen Körper und jagte rings unter der Haut umher. Ja es gab Augenblicke, wo er sich so lebhaft als ein kleines Mädchen fühlte, daß er glaubte, es könne gar nicht anders sein.« (S. 122)

Als er sich plötzlich ahnungslos dem nackten Basini gegenüber sieht, tritt diese Sinnlichkeit Törleß' als »eine Schönheitsepiphanie«<sup>501</sup> zutage. Zwar kann man an Törleß' Verhaltensweise dem ‚Basini-Ereignis‘ gegenüber in moralischer Hinsicht Kritik üben, aber auch die Absicht Musils, »die ästhetische Einstellung zum Leben«<sup>502</sup> zu verdeutlichen, die in der labilen und experimentellen Phase der Adoleszenz eine große Rolle spielt und in der sich die Jugendlichen die ethischen Normen zu eigen machen können, ist zu berücksichtigen.

Als Törleß vom Diebstahl seines Mitschülers Basini erfährt, untersteht er nicht mehr den durch die Eltern gesicherten Normen. Für Törleß bedeutet der Vorfall keineswegs nur eine »banale Schülerverfehlung«, sondern »ein[en] Verstoß gegen die Ordnung der Normalwirklichkeit«,<sup>503</sup> weil er noch keine festen, aus sich selbst geschöpften Verhaltensnormen besitzt bzw. diese ständig infrage stellt.

Hier zeigt sich in der Tat die ironische Seite der Schule als Bildungseinrichtung. Einerseits sind in der Schule alle Verhaltensnormen streng geregelt, aber andererseits müssen sich die Schüler ständig mit diesen Normen und Disziplinvorschriften auseinandersetzen, um ihre eigenen autonomen Urteilskräfte zu schulen, und um sich im Einklang zwischen Ich und Welt zu befinden. Die hauptsächliche Aufgabe der Adoleszenz besteht dabei darin, dass sich der junge Mensch durch »immer neue Experimente einen Weg suchen [muss], auf dem er sich am besten bestätigen und ausdrücken kann.«<sup>504</sup>

Törleß schreibt seinen Eltern einen Brief, in dem er Basinis Diebstahl schildert und dessen Relegation aus dem Institut behauptet. Über den Antwortbrief seiner Eltern zeigt er sich bitter enttäuscht und wütend, weil in »ihrem Briefe [...] jedoch etwas

---

<sup>501</sup> Steffen Arndal: ‚Diese illusionierende Kraft‘. S. 276.

<sup>502</sup> Bernhard Grossmann: Robert Musil. Die Verwirrungen des Zöglings Törless. S. 30. Vgl. auch Musils Kommentar in TAER S. 776.

<sup>503</sup> Steffen Arndal: ‚Diese illusionierende Kraft‘. S. 267.

<sup>504</sup> Erik H. Erikson: Identität und Lebenszyklus. S. 146.

Wichtigeres«, ja »[d]as Staunen und die Betroffenheit« (S. 73) fehlen:

»Sie sprachen, als ob es eine gewohnte Sache wäre, die man mit Takt, aber ohne viel Aufhebens erledigen müsse. Ein Makel, der so wenig schön, aber so unausweichlich ist wie die tägliche Notdurft. Von einer persönlicheren, beunruhigten Auffassung so wenig eine Spur wie bei Beineberg und Reiting. Törleß hätte sich auch dies gesagt sein lassen können. Statt dessen zerriß er aber den Brief in kleine Stückchen und verbrannte ihn. Es geschah zum erstenmal in seinem Leben, daß er sich eine solche Pietätlosigkeit zuschulden kommen ließ.« (S. 73)

Törleß, der auf der Suche nach einem eigenen Erkenntnisweg ist, befindet sich aufgrund einer »übergroße[n] Empfindsamkeit«<sup>505</sup> in einer moralisch kritischen Phase der Adoleszenz. Er kann Unverständnis und Unbetroffenheit nicht akzeptieren. Er ist der Ansicht, »daß seine Eltern wohl durch das allzu Taghelle ihres Daseins blind gegen das Dunkel seien, in dem seine Seele augenblicks wie eine geschmeidige Raubkatze kauerte.« (S. 183) Hier wird der Eindruck erweckt, dass der Eigensinn und die Einzigartigkeit Törleß' hervorgehoben werden, um die Merkmale der modernen jugendlichen bzw. adoleszenten Normkrisen zu verdeutlichen.

Wie bereits im letzten Kapitel erörtert, fasst Törleß gegenüber Reiting und Beineberg, seinen Freunden und Beschützern, seine Gedanken in Worte, im Grunde ein erster Versuch auf dem Weg zur Selbstbestimmung. Dennoch fürchtet er sich vor ihrer Drohung, denn es braucht noch einen weiteren Schritt, um sich vollends in einem Gleichgewicht zu verankern:

»Doch marterten ihn schreckliche Vorstellungen. Zum ersten Male dachte er wieder mit einiger Innigkeit an seine Eltern. Er fühlte, daß er diesen ruhigen, gesicherten Boden brauche, um das zu festigen und auszureifen, was ihm bisher nur Verlegenheiten gebracht hatte.« (S. 182)

Nach allen Erfahrungen im Zusammenhang mit Basini vermisst Törleß den »ruhigen, gesicherten Boden« (S. 182), um seine bisherige Orientierungslosigkeit zu überwinden. Törleß greift wieder zu einem der damaligen Briefe seiner Eltern und

---

<sup>505</sup> Helmut Schink: Jugend als Krankheit? Linz 1980. S. 49.

empfindet in sich »eine angenehme Beruhigung« durch deren »recht hausbackene Antwort, voll rechtschaffener, langweiliger Ethik«. (S. 183)

»Eine angenehme Beruhigung breitete sich über ihn, als hätte er die Berührung einer festen, gütigen Hand gefühlt. Die Entscheidung war in diesem Augenblick gefallen. Ein Gedanke war in ihm aufgeblitzt, und er hatte ihn bedenkenlos ergriffen, gleichsam unter dem Patronate seiner Eltern.« (S. 183)

Während der adoleszente Entwicklungsprozess allmählich durch Verwirrungen und Experimente weiter voranschreitet, ist ein ‚Erleuchtungsmoment‘ ausschlaggebend, der Törleß dazu bringt, dem früheren Rat der Eltern zu folgen, er solle Basini dazu bewegen, sich selbst zu stellen. »„Schiebe alles auf R. und B. und schweige von mir. Du siehst, daß ich dich retten will.“ Diesen Zettel steckte er dem Schlafenden in die Hand.« (S. 184)

Die Tatsache, dass Törleß den Rat seiner Eltern annimmt, weist nicht darauf hin, dass er zu dem früheren Zustand des abhängigen Wesens »unter dem Patronate seiner Eltern« zurückgekehrt ist, sondern dass er Verstandeskraft und inneren Spielraum besitzt. Darin kann er »bedenkenlos« (S. 184) die Antwort finden, in welchen Normen und Wertsystemen er sich bewegen soll. In diesem Zusammenhang lässt sich die Verwirrung des Törleß unter Aspekten der »Entwicklungslogik« als »die kognitive Dezentrierung des Jugendlichen, der zu formal-operativen Strukturen und hypothetischem Denken vorstößt«<sup>506</sup> auffassen. In Anknüpfung an Piagets Konzept<sup>507</sup> konstatiert Blos, dass die Egozentrität, die normalerweise als adoleszenter Narzissmus bei Denkprozessen der Heranwachsenden verstanden wird, auf den Weg zur Dezentrität bringt. Dabei fördert Dezentrität »die Objektivität, sie bedeutet eine fortlaufende Neueinstellung der Perspektive.«<sup>508</sup>

Der Erzähler im Roman proklamiert den Ausklang der eigentlichen Adoleszenz: »Eine Entwicklung war abgeschlossen, die Seele hatte einen neuen Jahresring

---

<sup>506</sup> Werner Helsper: Das imaginäre Selbst der Adoleszenz. S. 79.

<sup>507</sup> Piaget und Inhelder »die Dezentrierung, die notwendig ist, damit die Operationen sich ausbilden können, erstreckt sich nicht mehr nur auf ein physisches Universum, wobei auch dieses schon merklich komplexer als das senso-motorische Universum ist, sondern auch untrennbar auf ein interindividuelles oder soziales Universum.« Jean Piaget/Bärbel Inhelder: Die Psychologie des Kindes. Stuttgart 1980. S. 99.

<sup>508</sup> Peter Blos: Adoleszenz. S. 146. Vgl. Piaget/Inhelder: Die Psychologie des Kindes. Frankfurt a. M. 1977. Blos zitiert dazu: »Die Beobachtung zeigt, wie mühsam und langsam der Ausgleich von Denken und Erfahrung vor sich gehen kann.«

angesetzt wie ein junger Baum, dieses noch wortlos, überwältigende Gefühl entschuldigte alles, was geschehen war.« (S. 187)

Nachdem Basini sich der Schulleitung offenbart, bekommt es Törleß jedoch mit der Angst zu tun, sich bei der Untersuchung der Lehrer rechtfertigen zu müssen. Er vermag nämlich noch nicht seine gewonnenen Erkenntnisse und Gefühle in klaren Worten zum Ausdruck zu bringen.

»Wie sollte er ihnen das auseinandersetzen? Diesen dunklen, geheimnisvollen Weg, den er gegangen. Wenn sie ihn fragen würden: warum hast du Basini misshandelt? – so könnte er ihnen doch nicht antworten: weil mich dabei ein Vorgang in meinem Gehirn interessierte, ein Etwas, von dem ich heute trotz allem noch wenig weiß und vor dem alles, was ich darüber denke, mir belanglos erscheint.« (S. 188)

Zum »Endpunkte des geistigen Prozesses« fehlt noch ein kleiner Schritt und dieser Schritt scheint ihm »wie ein ungeheurer Abgrund«. (S. 188) Deshalb verlässt Törleß fluchtartig das Institut. Diese Flucht darf nicht einfach als realistische Furcht oder Angst aufgrund des abweichenden Akts verstanden werden, sondern muss vielmehr als Tat, die von dem Streben zum Spielraum des ‚Denkens als Probehandlung‘ ausgelöst wird, begriffen werden. Der Erzähler weist hier anspielungsreich darauf hin, dass während Törleß’ Abwesenheit das ‚Basini-Ereignis‘ von einer »wohlverabredeten Komödie« **hell erklärt wird**, die »von Reiting glänzend inszeniert« wird und in der »alle ethischen Töne [...] zur Entschuldigung angeschlagen [werden], welche in den Ohren der Erzieher Wert haben.« (S. 189) Nun scheint lediglich Törleß’ Flucht »**das einzige Rätselhafte** in der ganzen Angelegenheit zu sein«. (S. 189, Hervorhebung v. H. S.) Hier erweist sich ebenfalls wieder, dass die Entwicklung der Heranwachsenden in solch festgelegtem sowie physisch, psychisch und geistig begrenztem Milieu sehr schwer fortschreiten kann. Wie Törleß später gegenüber seinen Lehrern erwähnt, können die »tote[n] Gedanken« (S. 194) das ‚Doppelsinnige‘ nicht erhellen und erfassen.

Nach seiner zwangsläufigen Rückkehr versucht Törleß schließlich vor der Untersuchungskommission seine Gedanken zu artikulieren. »Törleß hätte nun lügen können. Aber seine Scheu war gewichen. Es reizte ihn förmlich, von sich zu sprechen und seine Gedanken an diesen Köpfen zu versuchen.« (S. 190)

Er spricht vom Missverständnis der Lehrer und zeigt eine Art von »hochmütige[r]

Überlegenheit über diese älteren Leute, die von den Zuständen des menschlichen Inneren so wenig zu wissen« scheinen. (S. 193)

» ,... Jetzt ist das vorüber, Ich weiß, daß ich mich doch geirrt habe. Ich fürchte nichts mehr. Ich weiß: die Dinge sind die Dinge und werden es wohl immer bleiben; und ich werde sie wohl immer bald so, bald so ansehen. Bald mit den Augen des Verstandes, bald mit den anderen .... Und ich werde nicht mehr versuchen, dies miteinander zu vergleichen ....“ Er schwieg. Er fand es ganz selbstverständlich, daß er nun gehen könne, und niemand hinderte ihn daran.« (S. 196)

Sein »Gefühl einer hochmütigen Überlegenheit« über die ältere Lehrerschaft, das als narzisstisch charakterisiert werden kann, deutet nicht auf eine Regression zur egozentrischen und undifferenzierten Phase, sondern eher auf eine »Folge einer Besetzungsverschiebung im Ich, im Dienst der fortschreitenden Entwicklung«<sup>509</sup> hin.

Törleß durchläuft den eigentlichen und spätadoleszenten Entwicklungsprozess und besitzt in der Folge seine eigene Erkenntnis- und Wahrnehmungsweise; damit kann er jetzt sich selbst für seinen Lebensweg entscheiden. »Es ist die Aufgabe der Spätadoleszenz, eine schließliche Regelung zu erreichen, von der der Jugendliche subjektiv fühlt, daß es „seine Art zu leben“ ist.«<sup>510</sup> Schließlich bekommt Törleß seine »reflexive Distanz« wieder und formt sich »zum vereinbarten Fähigkeitsbesitzer«.<sup>511</sup> Der auktoriale Erzähler des Romans berichtet über den erwachsenen Törleß, der »die Ereignisse seiner Jugend überwunden hatte« als »ein junger Mann von sehr feinem und empfindsamem Geiste. Er zählte dann zu jenen ästhetisch-intellektuellen Naturen, welchen die Beachtung der Gesetze und wohl auch teilweise der öffentlichen Moral eine Beruhigung gewährt, [...].« (S. 158) Dadurch lässt sich annehmen, dass Törleß' adoleszente Entwicklung auch in der Spätadoleszenz wünschenswert verlaufen ist.

Betrachtet man Törleß' ‚Verwirrungen‘ im Verlauf der Adoleszenz, so lässt sich feststellen, dass sein Adoleszenzprozess, wie im entwicklungspsychologischen Diskurs konstatiert, als Attribut der ‚modernen Jugendlichen‘ zutage tritt, und in

---

<sup>509</sup> Peter Blos: Adoleszenz. S. 130.

<sup>510</sup> Peter Blos: Adoleszenz. S. 149.

<sup>511</sup> Werner Helsper: Das imaginäre Selbst der Adoleszenz. S. 84.

Form einer »Revolte gegen alle vorgegebene Wahrheit« und als Spielraum für »die freie Bildung eigener intellektueller und moralischer Ideale«<sup>512</sup> charakterisiert wird. Damit gewinnt die Figur Törleß repräsentative Bedeutung in Hinblick auf den modernen Adoleszenten. In diesem Sinne zählt Törleß zum »Porträt eines Jugendlichen von schauerlicher Modernität«: »ein über sich selbst gebeugter, die Reaktionen seines Gehirns beobachtender Ästhet«.<sup>513</sup> Die Verwirrungen, in die Törleß gestürzt war, werden am Ende zwar nicht ganz aufgehoben, jedoch als »produktiv für die eigene Persönlichkeit«<sup>514</sup> beurteilt.

»Aber etwas von ihr blieb für immer zurück: jene kleine Menge Giftes, die nötig ist, um der Seele die allzu sichere und beruhigte Gesundheit zu nehmen und ihr dafür eine feinere, zugeschärfte, verstehende zu geben.« (S. 160)

Hier lässt sich feststellen, dass die ‚Konflikte oder Krisen‘ der Jugendlichen als wichtige Faktoren für die geistige sowie psychosoziale Entwicklung fungieren. In Anlehnung an das Konzept von Piaget und Inhelder wird »die Persönlichkeitsbildung« »vom Suchen einer gewissen Kohärenz und einer Organisation der Werte« geleitet, demnach wird »ein inneres Zerrissensein« überwunden und es kann »daraus [die] neue [systematische] Perspektive wie die Zweideutigkeit und andere subjektive Synthesen«<sup>515</sup> entstehen.

Schließlich erlangt Törleß eine »wechselnde seelische Perspektive je nach Ferne und Nähe«. (S. 198) »Dieser unfassbare Zusammenhang, der den Ereignissen und Dingen je nach unserem Standpunkte plötzliche Werte gibt, die einander ganz unvergleichlich und fremd sind....«. (S.199) Abgesehen von der Bedeutung des adoleszenten Gestaltungsproblems, welches die Differenzierung und Reifung betrifft, gewinnt dieser Aspekt zunehmend an Bedeutung für ein Bild vom modernen Subjekt mit distanzierter Perspektive.

---

<sup>512</sup> Werner Helsper: Das imaginäre Selbst der Adoleszenz. S. 79. (Piaget an Schöfthaler 1984. S. 223). Hier wird konstatiert, dass »in „primitiven“ Gesellschaften die Adoleszenz durch die Initiation und Unterwerfung unter traditionale Zwänge und Tabus unter Konformitätsdruck gerät.«

<sup>513</sup> Walter Jens: Das Bild des Jugendlichen in der modernen Literatur. In: Die Jugend in den geistigen Auseinandersetzungen unserer Zeit. Veröffentlichung der Joachim Jungius-Gesellschaft der Wissenschaften Hamburg. Göttingen 1962. S. 107.

<sup>514</sup> Uwe Spörl: Gottlose Mystik in der deutschen Literatur um die Jahrhundertwende. Paderborn/München/Wien/Zürich 1997. S. 290.

<sup>515</sup> Jean Piaget/Bärbel Inhelder: Die Psychologie des Kindes. S. 156.

### **3. Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen**

#### **3.1. Die Schulgeschichte als eine »innere Zeitgeschichte«<sup>516</sup> des deutschen Kaiserreichs**

##### **3.1.1. Ein lächerlicher Schultyrann?**

Da er Raat hieß, nannte die ganze Schule ihn Unrat. Nichts konnte einfacher und natürlicher sein.

Heinrich Mann

Während in manchen Schulgeschichten die Schüler und ihr Leiden am autoritären System im Vordergrund stehen, wird in *Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen* ein Lehrer als Protagonist konzipiert. Der Gymnasialprofessor Dr. Raat, alias Unrat, – »da er Raat hieß«<sup>517</sup> (S. 9) – ist seit sechsundzwanzig Jahren Lehrer für Griechisch, Latein und Deutsch. Er nutzt seine Machtposition, um die Schüler gewissenlos zu schikanieren. Dieser Schultyrann Unrat hält die Schule für ein »Instrument der Machtausübung«.<sup>518</sup> Für Unrat endet die Schule »nicht mit [der] Hofmauer; sie streckte sich über die Häuser ringsumher und auf alle Altersklassen der Einwohner«. (S. 17) Da er sein Leben lang in der Schule war, vermag er nicht, »die Knaben und ihre Dinge in die Perspektive des Erfahrenen zu schieben«. (S. 16) Er ist als »bornierte, infantile und bisweilen weltfremde Figur«<sup>519</sup> gestaltet.

»Was in der Schule vorging, hatte für Unrat Ernst und Wirklichkeit des Lebens. Trägheit kam der Verderblichkeit eines unnützen Bürgers gleich, Unachtsamkeit und Lachen waren Widerstand gegen die Staatsgewalt, eine Knallerbse leitete Revolution ein, „versuchter Betrug“ entehrte für alle Zukunft«. (S. 16 f.)

---

<sup>516</sup> Heinrich Mann an Paul Hatvani 3. April 1922. In: Heinrich Mann. Hg. v. Heinz Ludwig Arnold. Stuttgart/München/Hannover 1971. S. 11.

<sup>517</sup> Heinrich Mann: *Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen*. Studienausgabe in Einzelbänden. Frankfurt a. M. 1989. Im folgenden Nachweise durch Seitenangaben in Klammern im Text.

<sup>518</sup> Frithjof Trapp: »Kunst« als Gesellschaftsanalyse und Gesellschaftskritik bei Heinrich Mann. Berlin/New York 1975. S. 160.

<sup>519</sup> York-Gothart Mix: *Die Schule der Nation. Bildungskritik in der Literatur der frühen Moderne*. S. 197.



Als Pädagoge interessiert er sich jedoch nicht für Erziehungsaufgaben, sondern versucht seine Schüler zu quälen und teilweise ihre Versetzung in die nächste Klassenstufe zu verhindern. Er sieht die Schüler als »Erbfeinde« an, »von denen man nicht genug „hineinlegen“ und vom „Ziel der Klasse“ zurückhalten konnte« (S. 16):

»„Und Sie, von Ertzum, merken Sie sich, daß Sie nicht der erste Ihres Namens sind, den ich in seiner Laufbahn – beträchtlich aufgehalten habe, [...]. Das Schicksal Ihres Onkels, von Ertzum, dürfte auch das Ihre werden oder doch dem jenes sich ähnlich gestalten. Ich wünsche Ihnen Glück dazu, von Ertzum. Mein Urteil über Ihre Familie, von Ertzum, steht seit fünfzehn Jahren fest ...“« (S. 12)

Aber diese teilweise sogar komische Antipathie ist nicht unbegründet, denn eigentlich weiß Unrat »sich von den Schülern hinterrücks angefeindet, betrogen und gehaßt« (S. 16). Die ihn bedrängende Furcht vor der heimtückischen Verleumdung durch die Schüler begründet Unrats pathologische Feindseligkeit.<sup>520</sup> In dieser Hinsicht weist der Roman *Professor Unrat* als ‚Schulgeschichte‘ einen Unterschied zum ‚Jugend-Konzept‘ in der zeitgenössischen Literatur des gleichen Genres auf. Während in den als genretypisch geltenden Texten das emphatische Jugend-Konzept verdeutlicht wird, zeigt sich im Roman *Professor Unrat* vielmehr ein negatives Jugend-Konzept: Die »begriffsstutzigen, dreisten und dandyhaft-arroganten« Schüler, die »nicht die Potentiale, die eine emphatische Jugendkultur ihr zuschreiben möchte«, <sup>521</sup> besitzen.

Dieser ‚unerhörte Lehrer‘ Unrat tritt als ein Schultyrann und Vertreter der Macht bereits am Anfang des Romans hervor. Er vertritt den Herrschaftsapparat und genießt es. Er inszeniert sich zweifellos als Tyrann, und »seinem Bewusstsein nach« gehört er »zu den Herrschenden« (S. 45).

»Kein Bankier und kein Monarch war an der Macht stärker beteiligt, an der Erhaltung

---

<sup>520</sup> Hierauf wird im Kapitel 3.1 in Hinblick auf die Devianz der adoleszenten Entwicklung noch näher eingegangen.

<sup>521</sup> Rainer Kolk: Kairos und Kabuff. Kommentare zur »Jugend«-Konzeption in Heinrich Manns *Professor Unrat*. In: *Jenseits von Utopie und Entlarvung. Kulturwissenschaftliche Untersuchungen zum Erziehungsdiskurs der Moderne*. Hg. v. Eva Geulen/Nicolas Pethes. Freiburg i. Br./Berlin/Wien 2007. S. 171f.

des Bestehenden mehr interessiert als Unrat. Er ereiferte sich für alle Autoritäten, wütete in der Heimlichkeit seines Studierzimmers gegen die Arbeiter – die, wenn sie ihre Ziele erreicht hätten, wahrscheinlich bewirkt haben würden, daß auch Unrat etwas reichlicher entlohnt wäre. Junge Hilfslehrer, noch schüchterner als er, bei denen er sich mit der Sprache herauswagte, warnte er düster vor der unseligen Sucht des modernen Geistes, an den Grundlagen zu rütteln. Er wollte sie stark: eine einflussreiche Kirche, einen handfesten Säbel, strikten Gehorsam und starre Sitten. Dabei war er durchaus ungläubig und vor sich selbst des weitesten Freisinns fähig. Aber als Tyrann wusste er, wie man sich Sklaven erhält; wie der Pöbel, der Feind, die fünfzigtausend aufsässigen Schüler, die ihn bedrängten, zu bändigen waren.« (S. 45)

Hier wird Unrat im engeren Sinne zwar nicht »als exemplarische[r] Lehrer des Kaiserreichs« gekennzeichnet, hier gehört er nicht »zu den Untertanenseelen«,<sup>522</sup> aber er repräsentiert im Unterricht trotzdem die Methodik der Machtausübung und offenbart die Absurdität des wilhelminischen Bildungswesens, das sich durch autoritäre Prinzipien, Regeln und Verhältnisse in der Schule ausprägt.<sup>523</sup> Unrat identifiziert sich mit den Mächten des Bestehenden, »distanzlos und opportunistisch«, zu einem großen Teil »aus egoistischen Motiven«. <sup>524</sup> Seine Beteiligung an der bestehenden Macht ist also im Grunde ‚strategisch‘. Nach Bedarf schließt er Bündnisse mit den sozialdemokratischen Massen, jedoch nicht inhaltlich, sondern strategisch und somit vorläufig, vor allem um »die Macht der Kaste, der Lohmann angehörte« (S. 122f.), zu brechen.

»Bis dahin hatte er allen Werbungen des Aristen sein höhnisch überlegenes Lächeln entgegengehalten: das Lächeln des aufgeklärten Despoten, der Kirche, Säbel, Unwissenheit und starre Sitte unterstützt und sich über seine Beweggründe lieber nicht äußert. Heute war er auf einmal entschlossen, das alles über den Haufen werfen zu lassen, gemeinsame Sache zu machen mit dem Pöbel gegen die dünnhäutigen Oberen,

---

<sup>522</sup> Helga Neumann und Manfred Neumann: Vom Pauker zum Pädagogen. Ein literarischer Streifzug durch die Schule im ‚Jahrhundert des Kindes‘. Stuttgart 2011. S. 86.

<sup>523</sup> Im Gegenteil dazu behauptet Neumann, dass Heinrich Mann Unrat auch nicht als »den Repräsentanten der Institution Schule verstanden wissen« will. Als Gegenbeispiel nennt er Unrats Kollegen als die typischen Untertanenseelen des Kaiserreichs. Dass Unrat keine Untertanenseele besitzt, ist m. E. richtig, und dadurch unterscheidet Unrat sich von seinen Kollegen. Dennoch spiegeln seine Absurdität und die Lächerlichkeit seiner Machtausübung die wilhelminische Bildungswirklichkeit wider. Aus diesem Blickwinkel repräsentiert Unrat nicht unbedingt das Lehrerbild der wilhelminischen Zeit, sondern eher die Herrscher oder Institutionen selbst.

<sup>524</sup> Helga Neumann und Manfred Neumann: Vom Pauker zum Pädagogen. S. 87.

den Pöbel in den Palast zu rufen und den Widerstand einiger in allgemeiner Anarchie zu begraben« (S. 122f.)

Dabei lässt sich sein paranoides Interesse »an der Erhaltung des Bestehenden« (S. 45) vielmehr psychologisch als ideologisch erklären.<sup>525</sup> Denn der Schuldespot Unrat versteckt unter seinen Ressentiments die Angst davor, gedemütigt zu werden oder seine Macht zu verlieren.

»Aus solchen Anlässen erleichte Unrat. Schickte er einen ins „Kabuff“, war ihm dabei zumute wie dem Selbstherrscher, der wieder einmal einen Haufen Umstürzler in die Strafkolonie versendet und, mit Angst und Triumph, zugleich seine vollste Macht und ein unheimliches Wühlen an ihrer Wurzel fühlt. Und den aus dem „Kabuff“ Zurückgekehrten und allen andern, die ihn je angetastet hatten, vergaß Unrat es nie.« (S. 17)

Durch die Tyrannei verdrängt er Schwäche und Angst. Seine Figur symbolisiert ein infantiles Lehrerbild, das im Gegensatz zu dem aufbegehrenden und blasierten Schüler Lohmann steht, und somit ist Unrat eigentlich ein Außenseiter in der Gesellschaft. Zudem ist er ein unfähiger und unbeliebter, genauer gesagt, gehasster Lehrer, »wie ein[] gemeingefährliche[s] Vieh, das man leider nicht totschiessen durfte« (S. 11), dessen »pädagogischer Eros in den puren Sadismus«<sup>526</sup> umschlägt. Dementsprechend beruht sein Menschenhass nicht nur auf dem Herrscherbewusstsein, sondern bezüglich seines Charakters ironischerweise vielmehr auf dem unbewussten Minderwertigkeitsgefühl.<sup>527</sup> Als »Vexierbild des menschenfeindlichen Tyrannen« wird Unrat von »innerer Ohnmacht und Triebverdrängung«<sup>528</sup> geprägt, weswegen er als »Tyrann mit schlechtem Gewissen, der in den Falten der Mäntel nach Dolchen späht« (S. 9), umherläuft.

Heinrich Mann gestand in einem Brief an seine Verlobte Inés Schmied vom

---

<sup>525</sup> Vgl. Albert Klein: Heinrich Mann. Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen. Paderborn/München/Wien/Zürich 1993. S. 48.

<sup>526</sup> Justus H. Ulbricht: Jugendkult, Reformpädagogik und Jugendbewegung zu Beginn des Jahrhunderts des Kindes. S. 47.

<sup>527</sup> Auf diesen Aspekt wird später im Kap. 3.3 entwicklungspsychologisch noch präziser eingegangen.

<sup>528</sup> Ariane Martin: Rührendes Mädchen versus »staubige Pedantin« oder Ein Cyborg wird umgebaut. Schillers *Jungfrau von Orleans* in Heinrich Manns *Professor Unrat* Heinrich Mann –Jahrbuch. 23/2005. Lübeck 2006. S. 80.

25.07.1905, dass »Unrat', dieses lächerliches alte Scheusal« »einige Ähnlichkeit«<sup>529</sup> mit ihm selbst habe. Später, in der Autobiografie *Ein Zeitalter wird besichtigt* äußerte er noch mal,

» [...] die groteske Umkehrung der kleinstädtischen Verhältnisse – Aggressionslust, strammer Nationalismus und Autoritätsgläubigkeit schlagen in blinde Anarchie um – weist darauf hin, dass die Hauptfigur nicht nur als typisiertes Objekt der Satire, sondern auch als Vexierbild des Satirikers zu verstehen ist.«<sup>530</sup>

Zwar kritisiert Heinrich Mann »Einsamkeit und Unmenschlichkeit Unrats« aus der Distanz, jedoch ist trotzdem auch »ein wenig Identifikation«<sup>531</sup> möglich, »einerseits mit dem – freilich grotesk dargestellten – intellektuellen Typus Unrat und seinem anarchischen Widerstand gegen die Moralheuchelnde Gesellschaft, hinter der Lübeck als Modell erscheint, andererseits mit dem liebesbedürftigen Außenseiter und dessen „überreizter Zärtlichkeit“«.<sup>532</sup>

Wo die anderen Schulgeschichten um 1900 durch das dargestellte autoritäre Lehrerbild vehemente und unmittelbare Kritik am wilhelminischen Bildungswesen üben, stellt der Roman als ‚Schulgeschichte‘ *Professor Unrat* durch die überzeichnete Lächerlichkeit des Lehrers Unrat sowie durch das keine kulturelle Neuerung versprechende Jugend-Konzept die Absurdität des autoritären Bildungssystems und die Ungereimtheiten der Schulwirklichkeit dieser Zeit bloß.

---

<sup>529</sup> Heinrich Mann an Inés Schmied. 25.7.1905. In: Heinrich Mann 1871-1950. Werk und Leben in Dokumenten und Bildern. Mit unveröffentlichten Manuskripten und Briefen aus dem Nachlaß. Hg. v. Sigrid Anger. Berlin/Weimar 1977. S. 107.

<sup>530</sup> Claudia Bünger-Kohn: *Schulkritik in der Literatur des frühen 20. Jahrhunderts*. Bonn 1986. S. 202. Vgl. auch Wilfried F. Schoeller: *Heinrich Mann. Bilder und Dokumente*. München 1991. S. 25.

<sup>531</sup> Jürgen Haupt: *Heinrich Mann*. Stuttgart 1980. S. 44.

<sup>532</sup> Jürgen Haupt: *Heinrich Mann*. S. 44.

### 3.1.2. Das autoritäre Bildungskonzept und der Schulunterricht als Ideologisierungsmittel in der wilhelminischen Ära

Die Schule war ein Staat im Staate geworden, in dem preußische Dienststrammheit so gewaltig herrschte, daß nicht allein die Lehrer, sondern auch die Schüler sich als Beamte empfanden, die um nichts als ihr Avancement und darum besorgt waren, bei den Machthabern gut angeschrieben zu stehen ...

Thomas Mann

Im wilhelminischen Kaiserreich war das Gymnasium »Staatschule«, die »in steigendem Maße der bürokratischen Zentralisierung und Kontrolle unterlag«.<sup>533</sup> Das Gymnasium hatte eine bedeutende Aufgabe bei der Sozialisation der heranwachsenden Generation, vor allem zugunsten des staatlichen Machtapparats. Dabei entsprachen seine Erziehungsprinzipien der damaligen Untertanengesellschaft, das heißt, Autorität, Ordnung und Gehorsam wurden betont. Um dem Staat geeignete Untertanen zur Verfügung zu stellen, wurden der Wille und die Gedanken der Kinder entsprechend der national-autoritären Gesinnung umgebildet. Auch wenn es zwischen höheren und niederen Schulen einen schulsystematischen Unterschied gab, war die wichtigste Aufgabe der Staatsschule »Loyalitätsbeschaffung«,<sup>534</sup> um dem »Machterhaltungsinteresse« des Staats und der Erhaltung der Gesellschaftsordnung zu dienen. Demokratische und sozialistische Ideen wurden für eine gefährliche und unpatriotische Neigung gehalten. »Quasimilitärische Disziplin, sinnloser Drill, Auswendiglernen ohne Förderung der Selbstständigkeit der Schüler«<sup>535</sup> charakterisierten die Methoden der Erziehung dieser Zeit. Diesen Merkmalen soll mit Beispielen aus Unrats Unterricht noch präziser nachgegangen werden.

Da fast alle humanistischen Gymnasien am Ende des Jahrhunderts noch die altsprachlichen Fächer, wie Latein und Griechisch, maßgeblich betonten, wurde die Zeitgemäßheit dieser Unterrichtsinhalte infrage gestellt. Vor allem für Kaiser

---

<sup>533</sup> Thomas Nipperdey: Deutsche Geschichte 1866-1918. S. 547.

<sup>534</sup> Hans-Ulrich Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. S. 1196.

<sup>535</sup> Thomas Eppler: Heinrich Mann. »Professor Unrat«. München 1998. S. 16.

Wilhelm II. enthielten die Altphilologien zu wenig nationale Elemente und er erließ ein dementsprechendes Dekret im Jahr 1889.

»Schon längere Zeit hat mich der Gedanke beschäftigt, die Schule in ihren einzelnen Abstufungen nutzbar zu machen, um der Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen entgegenzuwirken. In erster Linie wird die Schule durch die Pflege der Gottesfurcht und der Liebe zum Vaterland die Grundlage für eine gesunde Auffassung auch der staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse zu legen haben. Aber ich kann mich der Erkenntnis nicht verschließen, daß in einer Zeit, in welcher die sozialdemokratischen Irrtümer und Entstellungen mit vermehrtem Eifer verbreitet werden, die Schule zur Förderung und Erkenntnis dessen, was wahr, was wirklich und was in der Welt möglich ist, erhöhte Anstrengungen zu machen hat. Sie muß bestrebt sein, schon der Jugend die Überzeugung zu verschaffen, daß die Lehren der Sozialdemokratie nicht nur den göttlichen Geboten und der christlichen Sittenlehre widersprechen, sondern in der Wirklichkeit unausführbar und in ihren Konsequenzen dem Einzelnen und dem Ganzen gleich verderblich sind. Sie muß die neue und neueste Zeitgeschichte mehr als bisher in den Kreis der Unterrichtsgegenstände ziehen und nachweisen, daß die Staatsgewalt allein dem einzelnen seine Familie, seine Freiheit, seine Rechte schützen kann [...].«<sup>536</sup>

Die Verordnung richtete sich einerseits gegen die Ausbreitung der Sozialdemokratie und rief zugleich zu ihrer verstärkten Bekämpfung auf und andererseits konstituierte sie »durch die Förderung religiöser und vaterländischer Gesinnung«<sup>537</sup> den Vorrang der konservativ nationalen Staatsmacht. Auf der Berliner Schulkonferenz von 1890 akzentuierte Wilhelm II. weiterhin das Deutsche als »nationale Basis« im Gymnasium.

»Wer selber auf dem Gymnasium gewesen ist und hinter die Coulissen gesehen hat, der weiß, wo es da fehlt. Und da fehlt es vor Allem an der nationalen Basis. [...] Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen; wir sollen nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer. [...] wir müssen das Deutsche zur Basis machen. Der deutsche Aufsatz muß der Mittelpunkt sein, um den sich Alles dreht. Wenn einer im Abiturientenexamen einen tadellosen deutschen Aufsatz liefert, so kann man daraus das Maß der Geistesbildung des jungen Mannes

---

<sup>536</sup> Wilhelm II., hier zit. nach Quellen zur Geschichte der Erziehung. Ausgew. und bearb. v. Karl-Heinz Günther u. a. Berlin 1959. S. 269.

<sup>537</sup> Ulrich Hermann: Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik. S. 154.

erkennen und beurtheilen, ob er etwas taugt oder nicht.«<sup>538</sup>

Demnach bekam in den ab 1892 in Kraft gesetzten Gymnasiallehrplänen das Deutsche einen markant höheren Stellenwert. Als zentrale Forderung dieser Lehrpläne wurde festgelegt:

»Der Unterricht im Deutschen ist neben dem der Religion und der Geschichte der ethisch bedeutsamste in dem Organismus unserer höheren Schulen. Die demselben gestellte Aufgabe ist eine außerordentlich schwierige und kann nur von demjenigen Lehrer voll gelöst werden, welcher, gestützt auf tieferes Verständnis unserer Sprache und deren Geschichte, getragen von Begeisterung für die Schätze unserer Literatur und erfüllt von patriotischem Sinn, die empfänglichen Herzen unserer Jugend für deutsche Sprache, deutsches Volkstum und deutsche Geistesgröße zu erwärmen versteht.«<sup>539</sup>

Infolgedessen wurden im Bereich der höheren Bildung die Fächer Deutsch und Geschichte vermehrt gefördert durch »eine durchgreifende Bildungspolitik im Sinne des neuen Nationalismus und Militarismus.«<sup>540</sup> Allerdings empörten sich hierüber viele zeitgenössische Repräsentanten des humanistischen Gymnasiums, dessen Lehrplan besonderen Akzent auf Latein und Griechisch legte. Sie hielten diese antiken Sprachen für das einzige Bildungsmittel, um »den jugendlichen Geist allseitiger und tiefer zu erfassen und zu bilden«.<sup>541</sup>

»Das klassische Erbe der Väter ist noch heute und auf alle Zukunft hin eines der wirksamsten Mittel für gründliche Geisteszucht und Pädagogik, es ist eines der förderlichsten Mittel für die über den flüchtigen Inhalt der Tagesinteressen hinaus sich erhebende freie menschliche Bildung. Der bei unvergleichlich mannigfaltiger und reicher Gliederung doch so einfach und klar übersichtliche grammatische Aufbau der beiden altklassischen Sprachen, der volle und wunderbar ergreifende Wohlklang und die anschaulich plastische Gestaltung aller Formen des Ausdrucks eignen sich zumeist zu klarer und gründlicher logischer Durchbildung, zur Förderung von freier und geistiger

---

<sup>538</sup> Wilhelm II., hier zitiert nach Horst Joachim Frank: Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945. München 1973. S. 512.

<sup>539</sup> Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen. Berlin 1891. S. 18. Hier zitiert nach Horst Joachim Frank. Geschichte des Deutschunterrichts. S. 513.

<sup>540</sup> Ulrich Herrmann: Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. IV. 1870-1918. Hg. v. Christa Berg. München 1991. S. 154.

<sup>541</sup> Ulrich Herrmann: Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik. S. 150.

Beweglichkeit und von edlem Geschmack und Schönheitssinn der Jugend. [...] Kein anderes Unterrichtsmittel, keine Wissenschaft, nicht Geschichte, nicht Mathematik und Naturkunde, vermag den jugendlichen Geist allseitiger und tiefer zu erfassen und zu bilden.«<sup>542</sup>

Dieses eigentliche Spezifikum der humanistischen Bildungsidee erschien jedoch den Kritikern und Gegnern der humanistischen Gymnasialbildung nur als »das hohle Pathos alt-humanistischer Beschwörungsformeln«.<sup>543</sup>

Trotz stetiger Hervorhebung der altphilologischen Fächer stellt Walter Benjamin jedoch in seinem bildungskritischen Essay von 1913 *Unterricht und Wertung* fest, dass Deutsch und Geschichte im Unterricht der zeitgenössischen Schule einen bedeutenden Rang hätten. Dabei untersucht er ungefähr 20 Jahre nach dem kaiserlichen Eingriff, wie tief dieses staatliche Bildungskonzept die Schule tatsächlich beeinflusst hat. In seinem Essay bezweifelt Benjamin, dass sich im Unterricht an »ästhetische[n]« und »ethische[n]« Werten orientiert wird.<sup>544</sup> Seiner Beobachtung nach vertreten die Schüler im Deutschunterricht einen ästhetischen Standpunkt den klassischen Dichtern gegenüber, den die Lehrer beständig wiederholen, ohne zu eigenen ästhetischen Bewertungen zu kommen. Der Unterricht bemühe sich nicht »um ein ernsthaftes Verhältnis zum Kunstwerk«, hingegen werden klassische Werke »bis zur Erschöpfung« »inhaltlich und [...] formal«<sup>545</sup> analysiert: »So ergibt es sich: die Dichtungen der Klassik – und sie vor allem kommen in Betracht – erschienen der Mehrzahl der Schüler als völlig willkürliche, jedes lebendigen Zusammenhanges entbehrende Spielereien für Ästhetiker.«<sup>546</sup> Seine Argumentation folgt dem Gedankengang, dass die Schule »eine öffentliche

---

<sup>542</sup> Anton Josef Reisacker: Gymnasien und Realschulen. In: Zeitschrift für das Gymnasialwesen XXXVI (NF XVI) 1882. Hier zitiert nach Ulrich Herrmann. S. 150.

<sup>543</sup> Ulrich Herrmann: Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik. S. 151. Überdies fand »die ideelle Aufwertung des Faches [Deutsch] keine Entsprechung in einer erhöhten Stundenzahl.« Zum Vergleich: Für Latein 62 Stunden, für das Griechische 36 Stunden, aber nur 26 Stunden für das Deutsch im gymnasialen Lehrplan. Detlev Kopp: (Deutsche) Philologie und Erziehungssystem. In: Wissenschaftsgeschichte der Germanistik im 19. Jahrhundert. Hg. v. Jürgen Fohrmann/Wilhelm Voßkamp. Stuttgart/Weimar 1994. S. 734.

<sup>544</sup> Vgl. Walter Benjamin: Unterricht und Wertung. In: Walter Benjamin. Gesammelte Schriften II.1. Hg. v. Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser. Frankfurt a. M. 1977. S. 35.

<sup>545</sup> Benjamin: Unterricht und Wertung. S. 37.

<sup>546</sup> Ebd.



Meinung der Gebildeten« erzeuge, deren »literarisches Glaubensbekenntnis«<sup>547</sup> laute: »Goethe und Schiller sind die größten Dichter – die sich aber gelangweilt von ihren Dramen abgewendet und der die moderne Kunst ein Gegenstand des Spottes oder verantwortungslosen Geredes wird.«<sup>548</sup> Zudem erweise sich der Geschichtsunterricht als »ein Vorbeten oder Wiederkäuen zusammenhangloser oder oberflächlich verbundener Tatsachen aller Art«.<sup>549</sup>

Benjamin beklagt sich vor allem über die humanistischen Gymnasien, die ein aus dem »verwaschenen Humanismus« resultierendes »Ästhetentum ohne ästhetische Bildung in [den] Lektürenstunden« vermitteln:

»Platonische Dialoge ohne Lektüre des Symposion (vollständig, meine Herren, vollständig!). [...] wir wissen nicht, was man meint, wenn man diese heutige humanistische Bildung uns vorsetzt. Aus jedem klassischen Buche lesen wir die „besten Stellen“, nur der Primus kann Griechisch ohne „Klatschen“ verstehen, nur die notorisch Streberhaftesten machen freiwillige humanistische Arbeiten.«

Des Weiteren sollten die Schüler jene »Heuchelei [lernen], die Geistlosigkeit und Urteilslosigkeit mit dem Mantel „griechischer Harmonie“ deckt«.<sup>550</sup>

In den Unterrichtsszenen des Romans *Professor Unrat* werden diese von Benjamin kritisierten Erscheinungen deutlich bestätigt. Bereits am Beginn des Romans werden diese obrigkeitliche und nationale Bildungsidee einerseits und der pedantische, absurde und beinahe blinde »Klassikerkult«<sup>551</sup> andererseits unverkennbar dargestellt. Der Literaturunterricht Unrats wird von der ständigen Zerlegung, dem Wiederkäuen und Auswendiglernen der Schillerschen *Jungfrau von Orleans* ausgefüllt.

»Mit der *Jungfrau von Orleans* beschäftigte die Klasse sich seit Ostern, seit dreiviertel Jahren. Den Sitzengebliebenen war sie sogar schon aus dem Vorjahr geläufig. Man hatte sie vor- und rückwärts gelesen, Szenen auswendig gelernt, geschichtliche

---

<sup>547</sup> Ebd. S. 38.

<sup>548</sup> Ebd.

<sup>549</sup> Ebd. S. 39.

<sup>550</sup> Walter Benjamin: Unterricht und Wertung. S. 41. Eine solche Form der Heuchelei wird im letzten Kapitel von Thomas Manns *Buddenbrooks* explizit dargestellt. Vgl. Thomas Mann: *Buddenbrooks. Verfall einer Familie*. Frankfurt a. M. 1981.

<sup>551</sup> York-Gothart Mix: *Die Schulen der Nation*. S. 198.

Erläuterungen geliefert, Poetik an ihr getriebenen und Grammatik, ihre Verse in Prosa übertragen und die Prosa zurück in Verse. Für alle, die beim ersten Lesen Schmelz und Schimmer auf diesen Versen gespürt hatten, waren sie längst erblindet. [...] Zwanzig Jahre vielleicht wird er brauchen, bis Johanna ihm wieder etwas anderes sein kann als eine staubige Pedantin« (S.15)

Hier werden nicht nur die unkreative und inhaltslose Didaktik und Methodik des Literaturunterrichts bloßgestellt, sondern es wird auch Heinrich Manns Abneigung gegen »die philiströse Verklärung Schillers«<sup>552</sup> angedeutet. Zu dieser Zeit genoss Schiller eine enorme Reputation als nationaler und idealistischer Dichter und wurde sogar zum größten deutschen ‚nationalen‘ Dichter erhöht.<sup>553</sup>

»Es gibt mindestens in der neueren Zeit keinen Dichter, der in gleichem Sinn wie Schiller national wäre – national nicht nur in der Hinsicht, daß kein zweiter so stark und unmittelbar wie er auf sein Volk gewirkt hat, sondern auch in der, daß keiner mit gleicher Vollständigkeit die Ideale seiner Nation zu poetischem Ausdruck brachte.«<sup>554</sup>

Deswegen galten seine Gedichte und Dramen als die bevorzugten Stoffe des Deutschunterrichts, um die Schüler gemäß der Forderung Wilhelms II. zu deutschen nationalen Untertanen zu erziehen.<sup>555</sup> Insbesondere hat der Hinweis Wilhelms II. auf den Deutschaufsatz gravierenden Einfluss auf die Bedeutung der Deutsch-Note für

---

<sup>552</sup> York-Gotthardt Mix: Die Schule der Nation. S. 199.

<sup>553</sup> Insbesondere wurde im Jahr 1904, ein Jahr vor der Erscheinung des *Professor Unrat*, der 100. Todestag Schillers gefeiert und seither erhielten seine Werke massive Resonanz auf dem deutschen Büchermarkt. Vgl. Mix. S. 199.

<sup>554</sup> Richard M. Meyer: Schiller der Heros der Deutschen. In: Schiller – Zeitgenosse aller Epochen. Dokumente zur Wirkungsgeschichte Schillers in Deutschland. Teil II: 1860-1866. Hg. v. Norbert Oellers. München 1976. S. 181.

<sup>555</sup> Die neuen preußischen Lehrpläne mit einem detaillierten Lektürekanon für alle Klassen werden eingeführt: »Er begann in der Sexta mit Fabeln und Märchen sowie Sagen und Erzählungen aus der deutschen Geschichte. Die Quinta führte zurück ins klassische Altertum. In der Untertertia aber sollte nun auch das Germanische und Nordische in Sage und Geschichtserzählungen zu seinem Recht kommen. Die von Jakob Grimm eingeschlagene nordische Richtung der deutschen Altertumswissenschaft begann die Lehrpläne zu bestimmen. In der Obertertia war als erstes Drama Schillers *Wilhelm Tell* zu lesen und *Das Lied von der Glocke* auswendig zu lernen. Für die Untersekunda waren vorgeschrieben *Die Jungfrau von Orleans*, *Minna von Barnhelm* und *Hermann und Dorothea*. Nach dieser klassisch-nationalen Grundlage zur Erlangung der ‚mittleren Reife‘ sollte sich der Unterricht in der Obersekunda der mittelalterlichen und nordischen Dichtung widmen. In der Unter- und Oberprima dann lag das Schwergewicht auf der deutschen Klassik. Ausdrücklich vorgeschrieben waren Lessings *Laokoon* und *Hamburgische Dramaturgie*, ausgewählte Oden Klopstocks und Gedankenlyrik Schillers und Goethes, die *Iphigenie* und *Die Braut von Messina* sowie Proben aus der neueren deutschen Dichtung.« Horst Joachim Frank: Geschichte des Deutschunterrichts. S. 514.

den Abschluss des Gymnasiums.

»Der Deutsche ist noch mehr als bisher in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts gerückt, und die Leistungen darin sind von so entscheidender Bedeutung bei der Reifeprüfung, so zwar, daß ein Schüler, welcher in den Gesamtleistungen im Deutschen nicht genügt, fernerhin in den Prüfungen für nicht bestanden erklärt wird.«<sup>556</sup>

Dementsprechend wird das Fach Deutsch als der ‚gefährlichste‘ Faktor hinsichtlich des Abiturs angesehen, denn wenn hier keine ausreichende Note erreicht wurde, konnte sie durch nichts ersetzt werden.<sup>557</sup> Tatsächlich wird dieser Umstand durch Unrats übertriebene Machtausübung im Roman bestätigt. Unrat als ein Deutschlehrer<sup>558</sup> entfaltet »unter der ihm delegierten Autorität« seinen »persönlichen Machttrieb«<sup>559</sup> willkürlich. So lässt Unrat die Schüler beispielsweise darüber schreiben, was »das dritte Gebet des Dauphins« (S. 13) in Schillers Drama *Die Jungfrau von Orleans* ist. Allerdings beschrieb Schiller nirgends das dritte Gebet. Nachdem der Dauphin »zwei seiner nächtlichen Bitten von der Prophetin« wiederholen ließ, hielt er sie vom Aussprechen des dritten ab, da er »an Johannas Gottgesandtheit« (S. 14) glauben könne. Dennoch müssen Unrats Schüler »auf alle Fälle« über das unsinnige und unerhörte Thema, über ein »drittes Gebet, ja selbst über ein viertes und fünftes« schreiben, weil Unrat von ihnen verlangt, »irgend etwas zu sagen.« (S. 14)

»Über Gegenstände, von deren Vorhandensein man nichts weniger als überzeugt war, etwa über die Pflichttreue, den Segen der Schule und die Liebe zum Waffendienst, eine gewisse Anzahl Seiten mit Phrasen zu bedecken, dazu war man durch den deutschen Ansatz seit Jahren erzogen. Das Thema ging einen nichts an; aber man schrieb.« (S. 14f.)

Wie im Roman dargestellt zeigten sich auch in der Realität des damaligen

---

<sup>556</sup> Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen. S. 71. Hier zitiert nach Horst Joachim Frank: Geschichte des Deutschunterrichts. S. 513f.

<sup>557</sup> Vgl. Horst Joachim Frank: Geschichte des Deutschunterrichts. S. 514.

<sup>558</sup> Obwohl er jahrelang auch Griechisch und Latein lehrte, wurde hier das Fach Deutsch, besonders der Deutschaufsatz, in den Mittelpunkt gestellt. Dies verweist auf die Absage des Autors an eine nationalgesinnte Erziehung hin.

<sup>559</sup> Albert Klein: Heinrich Mann. Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen. S. 148.

Gymnasialunterrichts die nach der kaiserlichen Doktrin gewünschten Deutschaufsatzthemen als Ideologisierungsmittel, mit dem Zweck die nationalistische und militaristische Bildungspolitik des Kaiserreichs zu verbreiten.<sup>560</sup> Heinrich Manns Antipathie gegen diese absurden Aufsatzthemen tritt durch die unsinnige Themenstellung Unrats hervor. Durch diese offensichtliche Absurdität der Unterrichtsszene lässt sich der Roman als Schulsatire lesen,<sup>561</sup> obwohl die Schulszenen insgesamt einen geringen Anteil am Roman ausmachen. Als die Schüler die »aufsatzdidaktischen Fallstricke[] Unrats«<sup>562</sup> mühselig zu bewältigen versuchen, jubelt Unrat innerlich »mit einem schiefen Lächeln im Lehnstuhl auf dem Katheder« (S. 14) sitzend, weil er seine Schüler ‚reinlegen‘ konnte. Hier karikiert Heinrich Mann nicht nur das persönliche Schikanieren durch einen Lehrer, sondern desavouiert darüber hinaus die Widersprüchlichkeit des wilhelminischen autoritären Staatsschulwesens.

### 3.2. Die literarische Negation der bürgerlichen Gesellschaft

Heinrich Mann zielte mit seinem schulsatirischen *Professor Unrat* nicht nur darauf ab, die kaiserliche Bildungsanstalt zu kritisieren, sondern auch psychologisierende Kritik an der zeitgenössischen bürgerlichen Kultur und Gesellschaft zu üben.<sup>563</sup> Der Autor gestaltet die Schule und die Figuren »als Modell«, das in »vertretende[r]

---

<sup>560</sup> Zum Beispiel: »„Auch der Krieg hat sein Gutes“, „Roßbach und Jena“, „Warum braucht Deutschland Kolonien?“, „Welche Gedanken weckt in uns die Betrachtung des jüngst enthüllten Kaiser-Wilhelm-Denkmal?“, „Deutschlands Erhebung im Spiegel Körnerscher Gedichte“, „Hannibal und Friedrich der Große“, „Mein Lieblingsheld aus der brandenburgisch-preußischen Geschichte“, „Gerechtigkeit erhöht ein Volk; aber die Sünde ist der Leute Verderben – nachgewiesen an der Geschichte Israels und Preußens“, „Das Leben ist der Güter höchstes nicht“, „Der Tod hat eine reinigende Kraft.“« Ulrich Herrmann sieht die überwältigende Kriegsbegeisterung und -freiwilligkeit der Gymnasiasten und Studenten beim Ausbruch des Ersten Weltkriegs als das Ergebnis dieser national-militärischen Bildungspolitik an. Ulrich Herrmann: Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik. S. 154.

<sup>561</sup> Vgl. Ariane Martin: Rührendes Mädchen versus »staubige Pedantin« oder Ein Cyborg wird umgebaut. S. 79.

<sup>562</sup> Rainer Kolk: Kairos und Kabuff. Kommentare zur »Jugend«-Konzeption in Heinrich Manns Professor Unrat. S. 172.

<sup>563</sup> Vgl. Klaus Schröter: Zu Heinrich Manns »Professor Unrat«. In: Der deutsche Roman im 20. Jahrhundert Bd. I. Analysen und Materialien zur Theorie und Soziologie des Romans. Hg. v. Manfred Braueck. Bamberg 1984. S. 110.

Funktion«<sup>564</sup> für die Gesellschaft steht. Durch dieses Modell einer Gesellschaft werden der Bankrott der humanistischen Bildungsvorstellungen in der Wilhelminischen Zeit und die Doppelmoral des Bürgertums in der Übergangssituation zur Moderne reflektiert. Hinsichtlich dieses Gesellschaftsmodells ist zu betrachten, inwiefern das Verfallen der neuhumanistischen Bildungsidee und das Verkommen bürgerlicher Kultur im Roman dargelegt werden.

Als Heinrich Manns *Professor Unrat* 1905 erschien, verheimlichte Thomas Mann seine unüberwindliche Antipathie gegen diesen Roman nicht und schrieb in sein Notizbuch unter der Überschrift »*Anti-Heinrich*«:

»Ich halte es für unmoralisch, aus Furcht vor den Leiden des Müßigganges ein schlechtes Buch nach dem anderen zu schreiben. ‚Künstlerische Unterhaltungslektüre‘ – Alles gut. Wenn es nur zuletzt nicht doch eine *contradictio in adjecto* wäre! Das alles ist das amüsanteste und leichtfertigste Zeug, das seit Langem in Deutschland geschrieben wurde. Drüber und Drunter! Der Schüler Ertzum giebt einen Aufsatz ab, nachdem er vor Beginn des Schreibens ins Kabuff geschickt wurde; Cigarrenhändler und Cafétier sind Schüler des Gymnasial-Professors: Dergleichen ist wohl kaum noch [die] ‚Unbedenklichkeit des Künstlers‘, sondern etwas mehr, nämlich Belletristenthum, das sich ins Zeug legt. Das Buch scheint nicht auf Dauer berechnet. In Wahrheit, Grütze essen muß sehr leichtsinnig machen – und sehr produktiv. Aber vielleicht ist Produktivität nur eine Form des Leichtsinns. Unmöglichkeiten, daß man seinen Augen nicht traut! Unrath ruft im Concertsaal: „Ins Kabuff!“ Eine gottverlassene Art von Impressionismus.«<sup>565</sup>

Mit hartem Ton kritisierte Thomas Mann die undurchdachte Schreibweise Heinrich Manns: Jener produziere nicht nur einen unkünstlerischen, sondern auch einen an literarischer Authentizität mangelnden Roman. Aber in seinem Kommentar ist auch sein »Unbehagen« über die »rastlose Produktivität« des Bruders und »Heinrichs Schnellfertigkeiten«<sup>566</sup> im Gegensatz zur eigenen »unzufriedene[n] Langsamkeit«<sup>567</sup>

---

<sup>564</sup> Klaus Schröter: Zu Heinrich Manns »Professor Unrat«. S. 108.

<sup>565</sup> Thomas Mann: *Anti-Heinrich*. In: Thomas Mann – Heinrich Mann: Briefwechsel 1900-1945. Hg. v. Hans Wysling. Frankfurt/Main 1968. S. XXXIVf.

<sup>566</sup> Thomas Mann – Heinrich Mann: Briefwechsel 1900-1945. S. XXXV.

<sup>567</sup> Im autobiografisch geprägten Roman *Der Tod in Venedig* wird die Unzufriedenheit an seiner langsamen Schreibweise durch den Protagonisten Aschenbach angedeutet. Thomas Mann: *Der Tod in Venedig*. Frankfurt a. M. 1992. S. 17.

zu erkennen. Seit dem Streit zwischen Heinrich und Thomas Mann am Ende des Jahres 1903, bleibt der Bruderkonflikt latent vorhanden und vertieft sich sogar noch weiter – es war, wie Koopmanns Hinweis andeutet, »kein nur intellektueller Konflikt«, sondern »zu oft auch Eifersucht, ein Recht-haben-Wollen um jeden Preis«.<sup>568</sup> Koopmann behauptet, dass hinter dem Streit der Roman *Professor Unrat* »als Zeugnis eines liederlichen Schreibens«<sup>569</sup> stehe. Es ist in gewissem Sinne berechtigt, dass *Professor Unrat* als Beginn der »repräsentative[n] Gegensätzlichkeit«<sup>570</sup> der Brüder gilt.<sup>571</sup> In diesem Kontext kann zumindest bestätigt werden, dass die Bedeutsamkeit dieses Romans für die literarische Programmatik Heinrich Manns unleugbar ist.

Es bleibt fraglich, ob Thomas Mann, wie Koopmann zu bedenken gibt, »einmal einen Blick für den Zeitroman« hatte und ob er »was sich da literarisch präsentiert[e]« überhaupt wahrnahm. Es ist offensichtlich, dass er damals seine Aufmerksamkeit weder auf »die politischen Dimensionen dieser Bloßstellung eines Tyrannen«, <sup>572</sup> noch auf den sozialen Aspekt der Denunziation der bürgerlichen Gesellschaft richtete.

Anders als mit dem harten Verriss des *Professor Unrat* im Jahr 1905, gestand Thomas Mann seinem Bruder in der Ansprache zu dessen siebzigstem Geburtstag zu, dass sein Werk »den Stempel des Genialen« trage und es »über seine Schönheitswagnisse hinaus ein moralisches Phänomen«<sup>573</sup> sei:

»Ich sprach von einer Vereinfachung und Verjüngung des Geistes, – deine Kampfschriften gegen das schlechthin Infame, das jetzt seinen blutigen Schaum schlägt, diese Kampfschriften in ihrer Mischung aus literarischem Glanz und einer – ich möchte fast sagen: märchenhaften Simplizität, einer menschheitlichen Volkstümlichkeit,

---

568 Helmut Koopmann: Thomas Mann – Heinrich Mann. Die ungleichen Brüder. München 2005. S. 13.

569 Helmut Koopmann: Thomas Mann – Heinrich Mann. S. 170.

570 Thomas Mann: Briefe. Bd. I. 1889-1936. Hg. v. Erika Mann. Frankfurt a. M. 1962. S. 160.

571 Hier kündigt sich die ästhetische und künstlerische Dichotomie an, durch welche die Brüder ein Leben lang antinomisch distinktiert bleiben: »den Demokraten gegen den Monarchisten, den Neopathetiker gegen den Pathoskritiker, den Zivilisationsliteraten gegen den Künstler, den Politiker gegen den Unpolitischen und den Satiriker gegen den Ironiker auszuspielen«. York-Gothart Mix: Die Schulen der Nation. S. 85.

572 Helmut Koopmann: Thomas Mann – Heinrich Mann. S. 170.

<sup>573</sup> Thomas Mann: Ansprache zum 70. Geburtstag Heinrich Manns, 2.3.1941. In: Thomas Mann – Heinrich Mann: Briefwechsel 1900-1949. Hg. v. Hans Wysling. Frankfurt a. M. 1968. S. 296.

sind das großartige Beispiel dafür.«<sup>574</sup>

Die von Thomas Mann gehaltene Geburtstagsrede war besonders freundlich formuliert und beinhaltet einige nett gemeinte Anspielungen auf die Schreibweise Heinrichs, dennoch ging ein solches Zugeständnis dem meisterhaften Autor bestimmt nicht leicht über die Lippen, vor allem nach den langen Meinungsverschiedenheiten.

»Du, lieber Heinrich, hast diese neue Situation des Geistes früher geschaut und erfasst, als wohl wir alle; du hast das Wort »Demokratie« gesprochen, als wir alle noch wenig damit anzufangen wussten, und die Totalität des Menschlichen, die das Politische einschließt, in Werken verkündet, die vornehmste Kunst und Prophetie sind in einem. Empfinden wir nicht Bücher wie den ›Untertan‹, den ›Professor Unrat‹, die ›Kleine Stadt‹ heute als vollendete Prophetie?«<sup>575</sup>

Zwar bleibt die Frage umstritten, ob dieser Roman, wie Thomas Mann anmerkt, als »eine Prophetie«, die geniale »Vorwegnahme«,<sup>576</sup> oder die Kritik im Roman doch als »eine tendenziöse Reduktion des Wirklichen«<sup>577</sup> verstanden werden kann. Jedoch lässt sich, wie Heinrich Mann selber äußert, »das Problem des deutschen Kaiserreichs« im Roman *Professor Unrat* als »die innere Zeitgeschichte, Geschichte, die noch Niemand sieht oder wahr haben will, bis Schicksalstage sie furchtbar bekräftigen«<sup>578</sup> verdeutlichen.

---

<sup>574</sup> Thomas Mann: Ansprache zum 70. Geburtstag Heinrich Manns, 2.3.1941. S. 296.

<sup>575</sup> Ebd. S. 296f.

<sup>576</sup> Ebd. S. 297.

<sup>577</sup> Klaus Mathias: Heinrich Mann 1971. In: Ders. (Hg.): Heinrich Mann 1871/1971. Bestandsaufnahme und Untersuchung. Ergebnisse der Heinrich Mann-Tagung in Lübeck. München 1973. S. 393.

<sup>578</sup> Heinrich Mann an Paul Hatvani, 3.4.1922. In: Heinz Ludwig Arnold: Heinrich Mann. München 1986. S. 11.

### 3.2.1. Unrat, Abbild des entstellten Philologen

Man sehe nur, womit ein wissenschaftlicher Mensch sein Leben totschrägt: was hat die griechische Partikellehre mit dem Sinne des Lebens zu tun.

Friedrich Nietzsche

In der Zeit des Kaiserreichs wird der neuhumanistische Bildungsgedanke zunehmend »verwässert«.<sup>579</sup> Das bisherige Bildungsideal, nach dem die Menschen durch »innere Verarbeitung und Assimilation«<sup>580</sup> der Bildung Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung erlangen können, wird außer Kraft gesetzt und degradiert »zum karrierefördernden Berechtigungswesen der Gymnasial- und Universitätendiplome«.<sup>581</sup> Durch die Entwicklung von Naturwissenschaft und Technik wird die wilhelminische Gesellschaft ihre Weltanschauung und Lebensführung neu gestalten. In diesem Zusammenhang wird die Legitimation der neuhumanistischen Bildung als Führungsideologie infrage gestellt. Die Bedeutung von Bildung wird generell hinterfragt. Die zeitgenössische Bildungskritik – die bereits Jahrzehnte zuvor immer wieder aufbrach, z. B. durch Nietzsche – richtet sich zuerst gegen Schule und Unterricht, darüber hinaus gegen die ‚Gebildeten‘ aus dem Bildungsbürgertum sowie die bürgerliche Gesellschaft insgesamt. Mit dieser Kritik charakterisieren sich vor allem die Gebildeten selbst als ‚gebildet‘.<sup>582</sup>

Vor diesem Hintergrund kann der Protagonist des Romans *Professor Unrat* als Repräsentant des Bildungsbürgertums dieser Übergangszeit verstanden werden, in

---

<sup>579</sup> Hans-Ulrich Wehler: Deutsches Bildungsbürgertum in vergleichender Perspektive – Elemente eines ›Sonderwegs‹? In: Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil IV. Politischer Einfluss und gesellschaftliche Formation. Hg. v. Jürgen Kocka. Stuttgart 1989. S. 234.

<sup>580</sup> Friedrich Paulsen: Bildung. In: Ders. Gesammelte Pädagogische Abhandlungen. Hg. v. Eduard Spranger. Stuttgart/Berlin 1912. S. 149.

<sup>581</sup> Hans-Ulrich Wehler: Deutsches Bildungsbürgertum in vergleichender Perspektive – Elemente eines ›Sonderwegs‹? S. 234.

<sup>582</sup> Vgl. in der vorliegenden Arbeit Kap. 1.2.1 Krisenbewusstsein und Kritik der Bildungsbürger.



der »die neuhumanistische Einheit der Bildungstradition«<sup>583</sup> verfällt.

Der Gymnasialprofessor Unrat ist ein Staatsbeamter und gehört zugleich dem Bildungsbürgertum an. Er lebt materiell gesehen eher kärglich, genauer gesagt pflegt er »einen dezidiert frugalen Lebensstil«,<sup>584</sup> besitzt aber Kulturkapital – die akademische Ausbildung und den philologischen Doktorgrad. Unter diesem Aspekt gehört er den höheren Schichten an, obwohl er »arm und unerkannt« (S. 44) ist. In der satirischen Überzeichnung werden Unrat »exakt jene Attribute des Philologen, die ihm seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts einen insgesamt hohen Sozialstatus und eine führende Position in der Hierarchie schulischer und akademischer Lehrkräfte sichern«<sup>585</sup> zugerechnet.

Hinzu kommt, dass Unrat durch den Lehrposten eine Form staatlich legitimerter Macht in der Schule ausübt. Allerdings gründen sich sein Selbstbewusstsein und seine Selbsteinschätzung im Grunde ausschließlich auf sein Bildungskapital.

»Auch bei Unrat zu Hause sah es eher dürftig aus; dafür aber hatte er in seinem Kopf die Möglichkeit, sich mit mehreren alten Geistesfürsten, wenn sie zurückgekehrt wären, in ihrer Sprache über die Grammatik in ihren Werken zu unterhalten.« (S. 44)

Im Unterschied zu manchen bisherigen Interpretationen, die Unrats Selbstbewusstsein für eine anachronistische Überschätzung seines Bildungsguts und seiner Arbeit halten, lenkt Kolk in einem neueren Aufsatz seine Aufmerksamkeit auf die Bedeutung von »Unrats mikrologische[r] Forschung«,<sup>586</sup> d. h. die Erforschung der »Partikeln bei Homer« (S. 46). Laut Kolk sei »dieses sprachgeschichtliche Forschungsfeld nicht befremdlich abseitig, sondern denkbar zentral. Grundsätzlich kann die Homerphilologie als Kernbereich der Klassischen Philologie im 19. und frühen 20. Jahrhundert gelten; auch die Homer-Rezeption von Nichtphilologen weist seit Winckelmann und Goethe ungezählte Dokumente enthusiastischer Verehrung

---

<sup>583</sup> Ulrich Herrmann: Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik. S. 148.

<sup>584</sup> Rainer Kolk: Kairos und Kabuff. S. 165. Das versteht Klaus Westphalen als eine »bewusste[] Vernachlässigung des Äußeren« und »die Verachtung der „geistigen“ Menschen gegenüber den Unwichtigkeit des realen Lebens.« Klaus Westphalen: Professor Unrat und seine Kollegen. Literarische Porträts des Philologen. Hg.u. eingeleitet v. Klaus Westphalen. Bamberg 1986. S. 9.

<sup>585</sup> Rainer Kolk: Kairos und Kabuff. S. 165.

<sup>586</sup> Ebd. S. 166.

und nahezu sakraler Wirkung auf.«<sup>587</sup> Unrats »entsagungsvolle Detailarbeit« befinde sich im Grunde also nicht an der Peripherie, sondern »im Zentrum der Bildungswissenschaft«.<sup>588</sup> Dennoch bleibt er »arm, unerkant«, niemand weiß, »welche wichtige Arbeit er seit zwanzig Jahren förderte. Er ging unansehnlich, sogar verlacht unter diesem Volk umher – aber er gehörte, seinem Bewusstsein nach, zu den Herrschenden.« (S. 44) »Durch die klassische Bildung« bemüht er sich stets um »soziale Distinktion«.<sup>589</sup>

Unrats Beruf als Gymnasialprofessor verschafft ihm den angemessenen Respekt seiner Mitbürger – zumindest in seiner Anwesenheit. Unrat selber begreift die Bevorzugung und den angemessenen Respekt ihm gegenüber unter den gering gebildeten Leuten als selbstverständlich. Wenn man ihm keine entsprechende Anerkennung gibt, empfindet er dies als Unrecht und versucht dieses Verhalten zu korrigieren. Zum Beispiel formuliert Unrat sein Standesbewusstsein gegenüber dem Artisten, der Unrat und sich selbst mit »wir« bezeichnet. »Unrat äußert: „Dem mag nun sein, wie ihm wolle, so irren Sie doch in Ihrer ersten Voraussetzung, Mann, sintemal ich kein Volksschullehrer bin, sondern der Professor Doktor Raat vom hiesigen Gymnasium.“« (S. 61)

Die neuhumanistische Bildungsideologie fungierte zu dieser Zeit für das Bildungsbürgertum als »Angriffsideologie« und zugleich als »Verteidigungsideologie«.<sup>590</sup> Einerseits kann man durch Bildung »alle vor der aufgeklärten Vernunft nicht zu rechtfertigenden Privilegien« angreifen, andererseits dient Bildung »ebenso nützlich gegen anmaßende Ansprüche des Adels wie gegen den Druck der Ungebildeten von unten«.<sup>591</sup> Unrat, der aus dem Bildungsbürgertum stammt, hält sich an die bestehenden Machtstrukturen und distanziert sich gegenüber den unteren Schichten, dennoch wünscht er, »die Macht der Kaste«

---

<sup>587</sup> Ebd.

<sup>588</sup> Rainer Kolk: Kairos und Kabuff. S. 165f.

<sup>589</sup> Rainer Kolk: Kairos und Kabuff. S. 167. Hierzu behauptet Kolk, dass Unrat »durch die Habitualisierung seiner Arbeit« »Bildung im idealistischen Verständnis einer Durchdringung von Praxis und Charakter beweist« und dieser Habitus im Roman als der »des Tyrannen« geschildert wird. Aus dieser Perspektive begreift Kolk Unrats Wandlung nicht als individuellen Defekt, sondern vielmehr als eine Entwicklung, wobei die devianten Eigenschaften bis hin zum Lebensstil nachvollzogen werden können. Rainer Kolk S. 165-167. In der vorliegenden Arbeit wird jedoch die Wandlung Unrats im Hinblick auf die adoleszente Entwicklung erörtert.

<sup>590</sup> Hans-Ulrich Wehler: Deutsches Bildungsbürgertum in vergleichender Perspektive – Elemente eines ›Sonderwegs‹? S. 231.

<sup>591</sup> Ebd. S. 231.

(S.122) zu brechen. Diese Doppelgesichtigkeit lässt die zeittypische Identität des Bildungsbürgertums erkennen.

»Gleichzeitig diene sie (Bildung) als sozialer Abwehrmechanismus um den unerwünschten Zustrom von unten zu erschweren, während sie auffallend schnell dazu verhalf, die soziale Distanz im Verhältnis zu den herkömmlichen Oberschichten zu mindern oder sogar völlig zu überwinden.«<sup>592</sup>

Friedrich Paulsen kritisiert die dünnhäutige Halbbildung der zeitgenössischen ‚Gebildeten‘, die als Folge der oberflächlichen Aufnahme von Bildung entstehe.

»Halbbildung ist innerlich unvollendete Bildung. [...] Ins Gedächtnis gepackt, liegen sie wie fremde Körper in der Seele, hemmen die natürliche Entwicklung und verzerren und verunstalten die geistige Bildung. Eine solche Bildung ist nun allerdings ein Unglück. Ist ihre Erwerbung eine Plage, so ist ihr Besitz ein Unsegen. Halbbildung macht eitel und gefallsüchtig; [...] Halbbildung macht hochmütig und herrisch. Da sie keinen inneren Wert hat, so sieht man um so mehr auf äußere Anerkennung des Vorzugs und verachtet die anderen, die keine ‚Bildung‘ haben. Halbbildung macht unduldsam und brutal. Seiner selbst nicht sicher, kann man andere Art nicht gelten lassen, sondern empfindet sie als ein Attentat auf die eigene ‚Bildung‘.«<sup>593</sup>

Es ist offensichtlich, dass die Merkmale der von Paulsen angeklagten Halbgebildeten auf den Protagonisten Unrat im Roman zutreffen. Sein Bildungsdünkel gegenüber den weniger Gebildeten taucht deutlich in der Szene auf, in der er den frommen Schuster Rindfleisch besucht, um sich nach der ‚Künstlerin‘ Fröhlich heimlich zu erkundigen. Er spricht mit ihm in einem herrischen und befehlenden Tonfall und reagiert gleichgültig mit vorgetäuschter Leutseligkeit. Der Erzähler bemerkt unmittelbar Unrats Gedanken: »Er verachtet Rindfleisch. Er verachtet die blaue Stube, die Enge dieser Geister, die demütigen Seelen, die pietistischen Überspanntheiten und die sittliche Verstocktheit« (S. 44)

Der wichtige symbolische Code des Gebildeten, durch den er sich von den ungebildeten Schichten unterscheidet, ist eine erhabene und elaborierte Hochsprache.

---

<sup>592</sup> Ebd. S. 222.

<sup>593</sup> Friedrich Paulsen: Bildung. In: Ders. Gesammelte Pädagogische Abhandlungen. Hg. v. Eduard Spranger. Stuttgart/Berlin 1912. S. 149f.

Diese Sprachfähigkeiten können in gewissem Sinne als ein Bestandteil des Abwehrmechanismus des Bildungsbürgertums nach unten verstanden werden.<sup>594</sup>

Diese Abwehr besteht nicht nur gegenüber den unteren Schichten, sondern auch gegenüber der Moderne<sup>595</sup> in der Übergangsphase zur spätbürgerlichen Gesellschaft. Unter diesem Blickwinkel ist Unrats Redeweise aufschlussreich.

»Er redete und dachte in ihrer Sprache, gebrauchte ihr Rotwelsch, nannte die Garderobe ein „Kabuff“. Er hielt seine Ansprachen in dem Stil, den auch sie in solchen Fällen angewendet haben würden, nämlich in latinisierenden Perioden und durchwirkt mit „traun fürwahr“, „denn also“ und ähnlichen Häufungen alberner kleiner Flickworte, Gewohnheiten seiner Homerstunde in Prima; denn die leichten Umständlichkeiten des Griechen mussten alle recht plump mitübersetzt werden.« (S. 16)

Im Grunde zeigt sich die ‚Bildungssprache‘, die eigentlich bewundernswert und musterhaft sein soll, bei Unrat unnatürlich, ungeschickt und eher lächerlich. Seine Sprache besteht im Wesentlichen aus gebrochener Syntax und unsinnigen Füll- und Flickwörtern, die er sich durch lange Übersetzungstätigkeit als Griechischlehrer angewöhnt hat. Demnach wirkt er durch seine unkommunikative und defizitäre Sprache nicht distinktiert, sondern isoliert sich sogar von seinen Mitbürgern. Folglich bringt er sich in Verlegenheit, sobald er jemanden kontaktieren muss. Abgesehen von der langen Tätigkeit im Lehrberuf gibt es noch einen anderen Grund für seine gestelzte Art. Seit zwanzig Jahren beschäftigt er sich mit einer Arbeit über »Partikeln bei Homer«.

»Aber die Literatur! Das war ja sein wichtiges Werk, wovon die Menschen nichts wußten, das hier in der Stille seit langer Zeit gedieh und das vielleicht einmal, Staunen erregend, aus Unrats Gruft hervorblühen sollte. Es handelte von den Partikeln bei Homer!...« (S. 46)

---

<sup>594</sup> Insbesondere öffnen das Griechische sowie das Lateinische »als traditionelle[] Gelehrten- und Intellektuellensprache« nicht nur »den Zugang zu einem weiteren Kulturkreis, sondern verschaffen auch »zusätzliche Chancen der sozialen Differenzierung und Abgrenzung«. Vgl. Hans-Ulrich Wehler: Deutsches Bildungsbürgertum in vergleichender Perspektive – Elemente eines ›Sonderwegs‹? S. 220.

<sup>595</sup> Vgl. Matthias Luserke-Jaqui: Literatur- und kulturgeschichtliche Aspekte einer Abwehr der Moderne am Beispiel von Heinrich Manns Roman Professor Unrat. In: Heinrich Mann-Jahrbuch 23. Hg. v. Helmut Koopmann u. a. Lübeck 2006. S. 65.

Hier geht es nicht nur darum, wie andere Interpreten meinen, dass Unrats Arbeit allzu lang – zwanzig Jahre lang – unproduktiv bleibt oder, wie Katrin Marquardt kritisiert, als »das Gegenteil einer gesellschaftlich „nützlichen“ Geistesbildung« verstanden werden kann, bei der Unrat sich »mit der unnützen klassischen Geistigkeit in Gestalt Homers«<sup>596</sup> auseinandersetzt, sondern vielmehr eben darum, dass Unrat durch seine Arbeit immer unkommunikativer und einsamer und schließlich unglücklich und unzufrieden wird. »Wahre Bildung«, nach Paulsen durch Begegnung mit anderen Menschen, fördere »Bereicherung des eigenen Wesens«. Durch wahre Bildung werde man »reich, zufrieden und glücklich«.<sup>597</sup> Obwohl diese Worte vor einem Jahrhundert geäußert wurden, können sie doch prinzipiell nach wie vor Gültigkeit beanspruchen. Im Rahmen der Humboldtschen allgemeinen Bildungsidee wird die »Entwicklung der individuellen Kräfte zu harmonischer Ganzheit«<sup>598</sup> akzentuiert. Obwohl Unrat sich seiner innerlichen Unzufriedenheit nicht bewusst wird, entlarvt ihn sein äußeres Erscheinungsbild.

»Und sofort zuckte der Alte heftig mit der Schulter, immer mit der rechten, zu hohen, und sandte schief aus seinen Brillengläsern einen grünen Blick, den die Schüler falsch nannten, und der scheu und rachsüchtig war: der Blick eines Tyrannen mit schlechtem Gewissen, der in den Falten der Mäntel nach Dolchen späht. Sein hölzernes Kinn mit dem dünnen, graugelben Bärtchen daran klappte herunter und hinauf.« (S. 9)

Albert Klein interpretiert die Darstellung des Erscheinungsbildes Unrats als das karikierende »Tier-Menschen« Leitmotiv, das vor allem durch einen »Spinnen-Katzen-Vergleich« »den Charakter in der Fixierung auf typische Züge des Tierbildes«<sup>599</sup> deutet. Aus einem anderen Blickwinkel verweist Ariane Martin angesichts der künstlichen, öfters mechanischen Bewegungen Unrats darauf hin,

---

<sup>596</sup> Katrin Marquardt: Zur sozialen Logik literarischer Produktion. S. 267. In Anlehnung an Kolks Erläuterung kann ihre Behauptung sprachgeschichtlich jedoch widerlegt werden. Vgl. in dieser Arbeit Kap. 3.2.1 und Anmerkungen.

<sup>597</sup> Friedrich Paulsen: Bildung. S. 150.

<sup>598</sup> Helmut Becker/Gerhard Kluchert: Die Bildung der Nation. S. 50.

<sup>599</sup> Albert Klein: Heinrich Mann: Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen. Paderborn/München/Wien/Zürich 1993. S. 60. »Er hatte die Augen einer wütenden Katze.« (S. 140) »Wie dieses Wesen dort aussah! Etwas zwischen Spinne und Katze, mit wahnsinnigen Augen, über die farbige Schweißtropfen rannen, und mit Schaum auf dem klappenden Kiefer.« (S. 237)

dass Unrat »ein Cyborg mit mechanisch klappendem Kinn«<sup>600</sup> sei. Hierzu kann noch ergänzt werden, dass die Beschreibung der Haltung und des Gesichts von Unrat seinen ‚entstellten‘ Charakter repräsentiert: Eine ‚einseitig‘ hochgezogene Schulter, ein ‚schiefer‘ Blick und ein ‚schiefes‘ Lächeln, ‚hölzernes‘ Kinn, das vor Wut automatisch hinunter- und hinaufklappt, der Umriss einer »hölzernen Maske« (S. 181) und der ‚schleichende‘ Gang. Die Attribute über seine Physiognomie und Haltungsweise verweisen auf etwas ‚Schiefes‘ und ‚Entstelltes‘. Dieses verzerrte und deformierte Erscheinungsbild wird im Laufe seines Lebens durch seine Gedanken und sein Verhalten herausgebildet. Sein Äußeres ist ‚ein Produkt‘ seines verarmten Inneren. Als sich Unrat in die ‚Künstlerin‘ Fröhlich verliebt, beginnt seine verspätete Entwicklung – nicht nur die sexuelle, sondern auch die emotionale zwischenmenschliche.<sup>601</sup> Für eine kurze Weile, fühlt er sich glücklich und »verjüngt«. (S. 136)

### 3.2.2. Gesellschaftskritik

Der Europäer verkleidet sich ‚in die Moral‘, weil er ein krankes, kränkliches, krüppelhaftes Thier geworden ist, das gute Gründe hat, ‚zahn‘ zu sein, [...]. Nicht die Furchtbarkeit des Raubthiers findet eine moralische Verkleidung nötig, sondern das Herdenthier mit seiner tiefen Mittelmässigkeit, Angst und Langeweile an sich selbst.

Friedrich Nietzsche

Im Roman *Professor Unrat* klagt Heinrich Mann die bürgerliche Gesellschaft an, die heuchlerisch unter einer Hülle von ‚Sittlichkeit‘ lebt. Er analysiert die damalige Gesellschaft »in satirischer Brechung«.<sup>602</sup> Vor allem deutet die Szene vor Gericht das verborgene System dieser Gesellschaft an. Die drei Schüler-Figuren von Ertzum, Lohmann und Kieselack werden als Vertreter der Hierarchie der Gesellschaft

---

<sup>600</sup> Ariane Martin: Rührendes Mädchen versus »staubige Pedantin« oder Ein Cyborg wird umgebaut. S. 87.

<sup>601</sup> Mit Unrats Entwicklung der ‚abgekürzten und eingefrorenen Adoleszenz‘ wird sich im Kap. 3.3.1 zu *Professor Unrat* noch präziser befasst werden.

<sup>602</sup> Beatrice Sandberg: Der Roman zwischen 1910 und 1930. In: Handbuch des deutschen Romans. Hg. v. Helmut Koopmann. Düsseldorf 1983. S. 489.

konzipiert und repräsentieren Adelige, Großbürgertum und Kleinbürgertum. Bereits vor der Gerichtsverhandlung kann man ahnen, dass diese Verhandlung nicht ganz gleichberechtigt bei den drei Schülern verlaufen wird. In der Beschreibung der Gedanken des Staatsanwalts wird dies bloßgelegt.

»Er rang innerlich die Hände über die Torheit des jungen Lohmann und seines Freundes, daß sie sich nicht längst gemeldet hatten. Die Anklagebehörde würde es vermieden haben, an die große Glocke zu rühren. Natürlich hatte man geglaubt, es handelt sich um lauter Burschen vom Schlage des Kieselacks.« (S. 157)

Der Staatsanwalt macht sich Sorgen darum, dass er eine Anklage gegen den Sohn sowie das Mündel der »einflussreichen Herren« (S. 157) der Stadt erheben müsste. Die Verhandlung verläuft entsprechend bestehender Vorurteile: Um die Söhne der einflussreichen Oberschicht zu schützen, wird dem ehrlichen Tatgeständnis von Lohmann und von Ertzum absichtlich nur mit halbem Ohr zugehört. Ganz im Gegensatz dazu wird Kieselacks Aufdeckung, dass eine andere Person am Tatort zugegen war, hohe Beachtung geschenkt, weil diese Enthüllung sich auf die Schützlinge, vor allem auf Lohmann und von Ertzum, günstig auswirkt. Diese diskriminierende – doch damals für selbstverständlich gehaltene – Hör- und Denkweise war nicht nur im Justizapparat, sondern zugleich bei den gesamten teilnehmenden Bürgern verbreitet.

In diesem Zusammenhang ist Unrats Attacke gegen seinen Schüler vor Gericht bemerkenswert. Seine Äußerung prangert zwar einerseits den Verstoß der Schüler an, richtet sich jedoch andererseits gegen den verborgenen Verfall der »Macht [der] Kaste [als] eine zu brechende«. (S.162)

»Er begann jeden der drei vor versammeltem Gericht und Publikum zu entblößen. Lohmanns Liebesgedichte, von Ertzums nächtliche Ausflüge über die Balkonpfeiler des Pastors Thelander, Kieselacks freches Auftreten in einem den Schülern untersagten Lokal; alles brach hervor, zitternd vor Gewaltsamkeit. Der Ertzumsche missratene Onkel ward ausgespien, nebst dem ideallosen Gelddünkel der städtischen Patrizier und dem der Trunksucht verfallenen Hafenbeamten, der Kieselacks Vater war.« (S. 161)

Hier wird des Autors Abneigung gegenüber bürgerlicher Heuchelei angedeutet.

Demgegenüber steht im Roman die Beschreibung der »unzufriedenen Bürger« (S. 169), zu denen sicherlich in gewisser Weise der Autor selber gehört.

»Andererseits gab es unzufriedene Bürger, die Unrats Emanzipation mit Freuden begrüßten, ihn für ihre dem Bestehenden feindlichen Werbungen als Bundesgenossen beanspruchten und Versammlungen einberiefen, wo über sein mutiges Auftreten gegen die Privilegierten der Stadt debattiert ward, und wo er reden sollte. In ihren öffentlichen Aufrufen hieß es: „Hut ab vor solchem Manne!“« (S.169)

In dem Gesellschaftsbild, das Heinrich Mann in *Professor Unrat* entwirft, wird der immer fanatischer werdende Chauvinismus und Militarismus der Bevölkerung angeprangert. Diese Begeisterung der Bevölkerung für die deutsche Weltmachtpolitik zeigt sich auf der Varietébühne im Blauen Engel.

»Jetzt schmetterte das Klavier etwas Kriegerisches, und gleich darauf setzten die zwei Stimmen ein, mit überzeugender Wucht, ehrlich dröhnend von vaterländischer Begeisterung:

„Stolz weht die Flagge schwarz-weiß-rot  
Von unsres Schiffes Mast,  
Dem Feinde weh, der sie bedroht,  
Der diese Farben haßt!“ [...] „Allüberall, wo auf dem Meer  
Empor ein Mast sich reckt,  
Das steht die deutsche Flagge sehr  
In Achtung und Respekt.“

Man fühlte, das Publikum war tief aufgehoben von innerlichem Drängen.« (S. 67f.)

Diese Szene fungiert zwar als Zwischengeschichte, dennoch wird die Tendenz des Kaiserreichs deutlich gezeichnet. Dies kommentiert Künstlerin Fröhlich mit voller Skepsis.

»„Nu sagen Sie mal selbst, ob das nich Affen mit Eichenlaub sind! Jeder einzelne von der Menschheit kann doch das olle Flottenlied besser singen als wie die gute Guste mit ihren Kiepert. Und zu allermindest denkt er sich auch was bei. Kiepert und Guste



wissen ja zu genau, dass sie bloß Fisimatenten machen fürs Geschäft. Und Stimme haben sie gar keine und Gehör beinahe ebensoviel. Aber man die Fahnen um'n Bauch, und die Leute stellen ein Leben an, dass ein feiner Besaiteter sich platterdings dafür bedanken würde, und die Dicken müssen was zugeben. Nu sagen Sie selbst!“ Unrat gab ihr recht. Er und die Künstlerin Fröhlich nickten sich zu, in ebenbürtiger Volksverachtung.« (S. 68)

Hier tritt Unrat nicht mehr als Vertreter der Macht und des Bestehenden, sondern eher als Unterstützer des künstlerischen Blickwinkels der Rosa Fröhlich hervor, wobei Heinrich Manns kritische Haltung der gesellschaftlichen Militarisierung gegenüber erkennbar ist.

In den Kapiteln 13-16 des Romans wird der Zerfall der bürgerlichen Wertvorstellungen dargestellt. In der wilhelminischen Gesellschaft spielten Sitte und Sittlichkeit, die als die institutionellen und sanktionierten Normen galten, eine bedeutende Rolle. Die Normen bestimmten »die offizielle Moral«, die hauptsächlich die viktorianische Moral war: »entsexualisiert, abgedrängt und unterdrückt«.<sup>603</sup> Jedoch führten diese strengen Normen in nicht wenigen Fällen zu bürgerlicher Doppelmoral, wobei die Menschen zwar oberflächlich anständig und moralisch erschienen, aber im Inneren Spaß, Genuss und Triebbefriedigung suchten.<sup>604</sup> Die bürgerliche Doppelmoral wird hierbei vornehmlich durch »eine verborgene sexuelle Lebenslinie der Männer«<sup>605</sup> gekennzeichnet, die »die strikte Trennung zwischen öffentlicher Sittlichkeit und privater Ausschweifung«<sup>606</sup> voraussetzt und die besagt, dass trotz moralischem, vor allem sexuellem Fehlverhalten, kein Aufhebens gemacht wird, solange dies geheim gehalten wird. Wenn nun Unrats Fall in der Öffentlichkeit bloßgestellt wird, kann es durchaus zu einem nicht geringen gesellschaftlichen Skandal kommen. Zumal Unrat die Beziehung zu der Künstlerin Fröhlich nicht geleugnet oder verschwiegen, sondern vielmehr offen zugegeben hat, und darüber

---

<sup>603</sup> Thomas Nipperdey: Deutsche Geschichte 1866-1918. Arbeitswelt und Bürgergeist. S. 98.

<sup>604</sup> Vgl. Thomas Eppler: Heinrich Mann. *Professor Unrat*. S. 31.

<sup>605</sup> Thomas Nipperdey: Deutsche Geschichte 1866-1918. S. 99f. Die sexuelle Moral war hierbei ungleich auf Männer und Frauen verteilt. Die offizielle Moral entschuldigte männliches Fehlverhalten in einer Art und Weise, die als Heuchelei und als Verlogenheit bezeichnet werden kann. Hingegen galten Verstöße bürgerlicher Frauen gegen Keuschheit und Treue als unverzeihlich.

<sup>606</sup> Albert Klein: Heinrich Mann. *Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen*. S. 90.

hinaus ohne Rücksicht auf seinen Lehrerstand seine Schüler diffamiert, um die Künstlerin Fröhlich zu verteidigen.

» „Wie lange noch werden diese katilinarischen Existenzen durch die Last ihrer Schändlichkeit den Erdboden, den sie drücken, beleidigen! Diese nun behaupten, die Künstlerin Fröhlich habe an ihren verbrecherischen Orgien teilgehabt. Wahrhaftig: es hat diesen nichts weiter gefehlt, als dass sie die Künstlerin Fröhlich antasteten in ihrer Ehre!“« (S. 161)

Unrat, der seine Macht nun durch das Gebot der Sittlichkeit in der Gesellschaft einbüßt, entschließt sich, sich an seinen Feinden zu rächen, die jetzt nicht mehr nur »die entlaufenen Schüler«, sondern ferner die gesamten Bürger der Stadt sind. Hierfür spielt ironischerweise das predigtartige Überreden des Pastor Quittjens, Unrat solle bereuen und bedauern, eine entscheidende Rolle. Es inspiriert Unrat sogar gewissermaßen zu einem neuen Ausblick für seine Rache: »Daß sein Beispiel andern gefährlich werden, in der Stadt Verderben aussäen könne, darauf war er noch nicht verfallen. Hier öffneten sich Aussichten auf Rache und erregten ihn.« (S. 172f.) Hierfür muss er jedoch zunächst der Künstlerin Fröhlich vergeben. Nach diesem Entschluss sowie der Rache an der Gesellschaft spricht Unrat vor Fröhlich über Sittlichkeit und seine Äußerungen weisen darauf hin, dass er den Mechanismus der Instrumentalisierung der Sittlichkeit im Sinne der Herrschenden durchaus versteht und demnach als die zentrale Schwäche der bürgerlichen Gesellschaft betrachtet.

»„Es ist mir – traun fürwahr – recht wohl bekannt, dass die sogenannte Sittlichkeit in den meisten Fälle auf das innigste mit Dummheit verknüpft ist. Hieran kann höchstens der nicht humanistisch Gebildete zweifeln. Immerhin ist die Sittlichkeit von Vorteil für den, der, sie nicht besitzend, über die, welche ihrer nicht entraten können, leicht die Herrschaft erlangt. Es ließe sich sogar behaupten und nachweisen, dass von den Untertanenseelen die sogenannte Sittlichkeit streng zu fordern sei. Diese Forderung hat mich indes – aufmerksam nun also! – niemals dazu verleitet, zu verkennen, dass es andere Lebenskreise geben mag mit Sittengeboten, die von denen des gemeinen Philisters sich wesentlich unterscheiden. [...] Ich selbst, [...] habe mich persönlich stets an den sittlichen Gepflogenheiten des Philisters beteiligt: nicht, weil ich ihnen Wert beigemessen oder mich an sie gebunden erachtet hätte, sondern weil ich – vorwärts, immer mal wieder! – keinen Anlaß traf, mich von ihnen zu trennen.“« (S.

177f.)

»[S]eine kühne Lebensauffassung« (S. 178) drängt zum Aufbruch eines Anarchisten.

»Die Villa vorm Tor« (S. 182), worin Unrat nach der Entlassung mit seiner jungen Frau Rosa Fröhlich ein neues Leben führt, verwandelt sich bald in einen Vergnügungsclub, in dem man ohne Überwachung von Sitte und Moral Geldspiel treiben und sich sexuelle Triebbefriedigung verschaffen kann.

»In dieser altertümlichen Stadt, die einem aus der Langenweile der Familienehrbarkeit keinen Ausweg ließ als in ein rohes und langweiliges Laster, umkleidete sich die Villa vorm Tor, wo hoch gespielt, teuer getrunken wurde, wo man mit weiblichen Wesen zusammentraf, die nicht ganz Dirnen und auch keine Damen waren; wo die Hausfrau, eine verheiratete Frau, die Frau des Professors Unrat, prickelnd sang, unpassend tanzte und wenn man es richtig, anstellte, sogar für Dummheiten zu haben sein sollte – diese erstaunliche Villa vorm Tor umkleidete sich mit Fabelschimmer, mit der silberig zitternden Luft, die um Feenpaläste fließt.« (S. 206f.)

Unrat nutzt seine eigene Frau als ein Instrument zur Verführung der Feinde und leitet sie hierdurch ins moralische Verderben und den finanziellen Bankrott. Dennoch wird die Kundschaft von Unrat immer unterschiedlicher, stammt aus allen Ständen der Stadt. Zu Unrats Gesellschaft in seinem Haus gehören zum Beispiel alle Stadthonoratioren, d. h. diejenigen, die eigentlich den gesellschaftlichen Wertekonsens erhalten, sanktionieren und stabilisieren sollten, wie Konsul Breetpoot, die Richter vom Hühnengrabprozeß, Polizeirat Flad und Oberlehrer Richter, sogar Pastor Quittjens. Da die gesellschaftlich leitenden Wertvorstellungen, die wechselseitige Zensur und die Eingriffsmöglichkeiten verloren gegangen sind, folgt der rapide und widerstandslose Zusammenbruch des bürgerlichen Wertsystems.

»Wieviel Angst, wieviel Gier, wieviel Unterwürfigkeit, wieviel fanatische Selbstvernichtungswut ließ er nun um sich her dampfen! Alles Opfer, die ihm brannten! Alle drängten sich, sie ihm anzuzünden, sich selbst ihm anzuzünden. Was sie hertrieb, war die Leere ihrer Gehirne, der Stumpfsinn der humanistisch nicht Gebildeten, ihre dumme Neugier, ihre mit Sittlichkeit schlecht zugedeckten Lüsternheiten, ihre Habgier, Brunst, Eitelkeit und zu alledem hundert verquickte Interessen.« (S. 212f.)

Aufgrund von Geldgier und Sexualtrieb lassen sich die Bürger korrumpieren und in eine »Fäulnis« (S. 218) führen, die Unrat angestiftet hat. Dadurch wird »die Korrumpierbarkeit, die moralische Labilität der Gesellschaft«<sup>607</sup> entlarvt. Sie verlieren ihre Ehre und gehen in den wirtschaftlichen Ruin. Dennoch ist »diese Entsittlichung einer Stadt von keinem zu unterbrechen, weil zu viele darin verwickelt sind: Dies geschah durch Unrat und zu seinem Triumph.« (S. 213)

Schließlich gelingt es Unrat, seine »entlaufenen Schüler« (S. 59) zu fassen und ihre Lebenswege zu zerstören. Darüber hinaus hat er die ‚Vision‘, die gesamte Gesellschaft zu vernichten: »Unrat hatte die lechzende Vision der ausgepressten, um Gnade flehenden Menschheit; dieser Stadt, die zerbrach und öde stand; eines Haufens von Gold und Blut, der zerrann ins Aschgrau des Untergangs der Dinge«. (S. 216)

Der stellvertretende Repräsentant der Macht in der Stadt, Konsul Breetpoot, verliert sein Ansehen und den Respekt sowie sein Vermögen – er hat sogar Ertzums Mündelgeld verspielt, sodass der Bankrott des Konsul Breetpoot für Unrat gleichzeitig Rache gegen Ertzum, einen Erbfeind Unrats unter seinen Schülern, bedeutet. Außerdem verwandelt das Verhältnis zu Rosa Fröhlich Konsul Breetpoot in einen irrationalen Jugendlichen, gleich seinem Mündel von Ertzum. Er fleht darum, dass sie mit ihm flieht.

Alles in allem ist an die Stelle der herkömmlichen Werte und Ordnung ein neues Kriterium getreten: **das Geld**. Hier lässt sich die Diagnostik des kulturphilosophischen Soziologen Georg Simmel um 1900 über ‚das Geld in der Moderne‘ bestätigen: »[...] indem das Geld, mit seiner Farblosigkeit und Indifferenz, sich zum Generalnenner aller Werte aufwirft, wird es der fürchterlichste Nivellierer, es höhlt den Kern der Dinge, ihre Eigenart, ihren spezifischen Wert, ihre Unvergleichbarkeit rettungslos aus«.<sup>608</sup> In diesem Sinne ist das Geld immer mehr vom Mittel zum Selbstzweck geworden. Durch Geld werden zudem das

---

<sup>607</sup> Elke Emrich: Macht und Geist im Werk Heinrich Manns. Eine Überwindung Nietzsches aus dem Geist Voltaires. Berlin/New York 1981. S. 192.

<sup>608</sup> Georg Simmel: Die Großstädte und das Geistesleben. In: Ders.: Gesamtausgabe. Hg. v. Otthein Rammstedt. Bd. 7. Aufsätze und Abhandlungen 1901-1908. Frankfurt a. M. 1995. S. 121f. Simmel greift natürlich auch die zahlreichen Vorteile der Geldwirtschaft auf, so etwa die Überwindung des Feudalismus und die Entwicklung moderner Demokratien. Vgl. auch Georg Simmel: Philosophie des Geldes. Hg. v. Alexander Ulfig. Köln 2001.

Selbstwertgefühl des Menschen und seine Einstellung zum Leben diktiert.

In diesem Zusammenhang ist es bemerkenswert, dass der Grund der Verhaftung Unrats – abgesehen von dem versuchten Erwürgen seiner Frau – das Berauben Lohmanns ist, das er aus Wut beging: »„ Elender – wagen es – Fassen – endlich fassen – Hergeben, alles herausgeben!“ Und da entriß er [Unrat] Lohmann die Brieftasche und stürzte mit ihr hinaus.« (S. 237) Unrat versucht unbewusst Lohmann seine Brieftasche wegzureißen und somit jenem die Machtquelle, d. h. das **Geld**, wegzunehmen. **Geld** ist jedoch gleichzeitig das von Unrat selbst eingeführte Mittel für die Vernichtung des Wertes des Menschen, sodass er hierdurch selber untergehen muss.

Die Bürger der ganzen Stadt jubeln über Unrats Verhaftung, da hierdurch »der Druck ihres eigenen Lasters« (S. 238) von ihnen genommen wird. Doch es ist keine endgültige Lösung, weil – wie der Erzähler erläutert – nur »die Gelegenheit dazu entfernt« (S. 238) wird, die Gefahr des Verleitet-Werdens durch einen ‚Fanatiker‘ jedoch in der scheinmoralischen Gesellschaft weiterhin konstant latent existiert. Bedauerlicherweise hat sich dies in der Historie in schrecklicher Weise bewahrheitet. Zwar bleibt die Frage offen, ob die Kritik von Heinrich Mann »eine tendenziöse Reduktion des Wirklichen«, <sup>609</sup> oder, wie Thomas Mann bemerkte, »eine Prophetie«, die geniale »Vorwegnahme, <sup>610</sup> sei. Aber die Gefahr des Zusammenbruchs aller menschlichen Werte, die in der scheinmoralischen Gesellschaft stets vorhanden ist, wie im Roman *Professor Unrat* beschrieben, ist als das ‚offen warnende‘ Damoklesschwert über der Gesellschaft zu verstehen. Viele Jahre später betont Heinrich Mann schriftlich, über seinen Roman hinaus, »„die große Sache“ wäre eigentlich das Herz, das man haben sollte«:

»Er schrieb der deutschen Republik ihren Roman – nicht sehr wichtig, sie selbst war es auch nicht. [...] Indessen herrscht das Geld wie nie vorher, bis zum Stumpfsinn, bis zur menschlichen Abdankung. Jemand sagte: „Wenn es so stände, kämen die Nazis mit Recht“ – worauf sie wirklich kamen, Jx aber auf und davon ging.« <sup>611</sup>

---

<sup>609</sup> Klaus Mathias: Heinrich Mann 1971. In: Heinrich Mann 1871/1971. Bestandsaufnahme und Untersuchung. Ergebnisse der Heinrich Mann-Tagung in Lübeck. München 1973. S. 393.

<sup>610</sup> Thomas Mann: Ansprache zum 70. Geburtstag Heinrich Manns. S. 297.

<sup>611</sup> Heinrich Mann: Ein Zeitalter wird besichtigt. Berlin 1973. S. 558. Hier ist mit Jx Heinrich Mann als Augenzeuge gemeint.

### 3.3. Adoleszenz als dynamisches Konzept

#### 3.3.1. Der Wandlungsprozess Unrats in der ‚Spätadoleszenz‘

[...] es begann in der Jugend, dreiunddreißig, eine naive Epoche bei ihm, wie er beschaffen war.  
Heinrich Mann

Hinsichtlich der Wandlung des Professors Unrat kann man einerseits die Entwicklung vom Tyrannen zum Anarchisten unter gesellschaftlichen Aspekten<sup>612</sup> betrachten, doch andererseits auch seine emotionalen und menschlichen Veränderungen unter psychologischem, besonders entwicklungspsychologischem Aspekt in Bezug auf die Phase der Adoleszenz erläutern. In den bisherigen Interpretationen wurde der Protagonist Professor Unrat lediglich als ein »verschlagerter Psychopath«,<sup>613</sup> der dem Leben seiner Schüler schaden will, oder als ein von Macht besessener Fanatiker bezeichnet.<sup>614</sup> Diese Etikettierungen sind zwar nicht ganz unrichtig, dennoch reichen sie nicht aus zum Verständnis von Unrats konstanter, am Ende eskalierender Idiosynkrasie gegenüber Lohmann und seiner obsessiven Liebe zu Rosa Fröhlich. Unter der Annahme, dass Unrat eine ‚abgekürzte‘ und somit partiell ‚eingefrorene‘ Adoleszenz in seiner Jugend durchlebte, wird hier diese Frage zu klären versucht. Dabei werden die spätadoleszente ‚Weiter‘-Entwicklung, die in der abgekürzten Adoleszenz unterbrochen und eingefroren worden ist, sowie das nochmalige Scheitern der Reifungssaufgaben in der Figur Unrat bestätigt.

Man kann davon ausgehen, dass der Protagonist Unrat, ein siebenundfünfzigjähriger Gymnasialprofessor, eine abgekürzte Adoleszenz hatte in dem Sinne, dass seine adoleszente Entwicklung in der gefühlkalten Gesellschaft gewissermaßen ‚eingefroren‘ wurde. Obwohl seine Jugendzeit und Vergangenheit im Roman selbst wenig beschrieben werden, werden seine ungereimten, unerwachsenen und eher infantilen Emotionen und Verhaltensweise an mehreren Stellen des Romans deutlich

---

<sup>612</sup> Vgl. in dieser Arbeit Kap. 3.2.2 zu *Professor Unrat*.

<sup>613</sup> York-Gothart Mix: *Die Schule der Nation*. S. 197.

<sup>614</sup> Vgl. Thomas Eppler: *Heinrich Mann. »Professor Unrat«*. S. 34.

dargestellt. Dabei können diese als Indizien für seine misslungene Ausgestaltung der reifen Ich-Entwicklung in der Adoleszenz angesehen werden.

Der Psychoanalytiker Peter Blos klassifiziert die Adoleszenzentwicklung, wobei die ‚abgekürzte‘ Adoleszenz als eine Möglichkeit der abweichenden Entwicklungsadoleszenz bezeichnet wird: Sie wählt den »kürzest mögliche[n] Weg zum erwachsenen Funktionieren« und geht »auf Kosten der Persönlichkeitsdifferenzierung«. <sup>615</sup> Bei dieser Form der Adoleszenz werden die Jugendlichen auf ihre Rolle in der angestammten Gesellschaft fixiert und bekommen somit keinen Spielraum für die »adoleszenztypischen Konfliktpotentiale« sowie »persönliche Aneignung und Ausgestaltung für reifere Identifizierungsformen«. <sup>616</sup> In diesem Sinne friert auch die Adoleszenz Unrats in der gefühlskalten Gesellschaft <sup>617</sup> gleichsam ein. Nach Mario Erdheim kann man ethnopsychologisch formulieren:

»Für die eingefrorene Adoleszenz charakteristisch ist die Erstarrung des Ichs in der Phase, da es – im Zuge des erneuten Triebdurchbruches – seine „sekundäre Autonomie“ verliert und vorwiegend zu Abwehrzwecken eingesetzt wird. Eine Folge davon ist, daß das Ich sich kaum mehr direkt mit der Außenwelt auseinandersetzen kann und stark von den inneren Konflikten absorbiert wird.« <sup>618</sup>

Insbesondere fehlen solchen Adolezenten »die psychosozialen Erwerbungen der reifen Ich-Entwicklung«, die in der postadoleszenten <sup>619</sup> Phase erlangt werden sollen.

---

<sup>615</sup> Peter Blos: Adoleszenz. Eine psychoanalytische Interpretation. S. 245. Diese ‚abgekürzte‘ Adoleszenz wird auch in der Figur des Emil Lucius, Mitschüler von Hans in *Unterm Rad*, dargestellt (Vgl. Kap. 1.3.2 zu *Unterm Rad*). Jedoch verläuft die abgekürzte Adoleszenz der beiden Figuren unterschiedlich. Während Emil Lucius durchaus durch die Rollenkonformität zur bürgerlichen Durchschnittslogik gesellschaftlich integriert ist, ist Unrat im Grunde nicht integriert und war es auch niemals. Stattdessen schließt er sich eher ‚strategisch‘ und stets vorläufig an herrschende Machtverhältnisse an. Dementsprechend glaubt Unrat sein Leben lang, zu den Herrschenden zu gehören, ist in Realität jedoch ein marginalisierter Außenseiter. Aus diesem Grund kann Unrat aber auch seine Spätadoleszenz gewissermaßen nachholen.

<sup>616</sup> Jürgen Krambeck: Eingefrorene Adoleszenz und Besessenheit in einem indischen Heilschrein. In: Jugend und Kulturwandel. Hg. v. Roland Apsel. Frankfurt a. M. 1998. S. 169.

<sup>617</sup> Der französische Anthropologe Lévi-Strauss benennt als die ‚kalten‘ Gesellschaften solche, die sich »jede Veränderungen ihrer Struktur, die ein Eindringen der Geschichte ermöglichen würde, verzweifelt Widerstand zu leisten« bemühen. Claude Lévi-Strauss: Das Feld der Anthropologie. In: Strukturelle Anthropologie II. Frankfurt a. M. 1960. S. 39.

<sup>618</sup> Mario Erdheim: Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit. S. 317f.

<sup>619</sup> Erikson benutzt die Begriffe der Spätadoleszenz und der Postadoleszenz undifferenziert. Beide Begriffe bezeichnen die spätere Jugendzeit oder das frühe Erwachsenenalter. Auch in der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe gleichbedeutend verwendet.

Laut dem Psychoanalytiker Erik H. Erikson ist die Spätadoleszenz durch die Begriffe »Intimität, Generativität und Integrität«<sup>620</sup> gekennzeichnet:

»Sie meinen eine postadoleszente Entwicklung libidinöser Besetzungen intimer Engagements, der Elternschaft oder anderer Formen des „Erzeugens“ und schließlich der am stärksten integrierenden Erfahrungen und Wertungen, die der eigenen Lebenszeit erwachsen.«<sup>621</sup>

Die Libido der Jungendlichen überträgt sich in der eigentlichen Adoleszenz sukzessiv auf das nicht-inzestuöse Liebesobjekt. Im erfolgreichen Durchführen dieser Transformation und des damit verbundenen Festlegens wird das Selbstgefühl ausgestaltet. In Bezug auf ‚Intimität‘ als die Stabilisierung der libidinösen Besetzung in der Spätadoleszenz betont Erikson, dass zuerst »ein einigermaßen sicheres Gefühl der Identität«<sup>622</sup> in frühen adoleszenten Phasen zu erreichen ist. Von daher bedeutet Intimität nicht nur Verkehr mit dem anderen Geschlecht, sondern vielmehr die wechselseitige Beziehung mit anderen Menschen – auch mit dem eigenen Inneren. Jedoch hat sie ebenfalls eine Gegenseite.

»Wenn ein junger Mensch eine solche intime Beziehung zu anderen – und auch, will ich meinen, zu seinem eigenen Inneren – in der späteren Jugendzeit oder frühen Erwachsenenzeit nicht fertigbringt, wird er sich entweder isolieren oder bestenfalls nur sehr stereotype und formale zwischenmenschliche Beziehungen aufnehmen können (formal in den Sinne, dass diesen Beziehungen das Spontane, Warme und wirklich Kameradschaftliche fehlt), oder er muß sie in wiederholten Anläufen und häufigen Misserfolgen immer neu suchen.«<sup>623</sup>

Im Hinblick auf diese spätadoleszenten Aufgaben, zumal hinsichtlich der ‚Intimität‘, kann Unrats Stagnation bzw. Regression der Adoleszenz näher erläutert werden, vor allem seine Entwicklung hin zur ‚auftauenden Adoleszenz‘ durch die Liebe zur Künstlerin Fröhlich. Im Gegensatz zu der ‚eingefrorenen Adoleszenz‘ wird diese Adoleszenz hier als die ‚auftauende Adoleszenz‘, d. h. die abgekürzte,

---

<sup>620</sup> Erik H. Erikson: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a. M. 1998. S. 198.

<sup>621</sup> Ebd.

<sup>622</sup> Ebd. S. 114.

<sup>623</sup> Ebd. S. 115.



steckengebliebene, aber wieder weiterentwickelte Adoleszenz bezeichnet. Dennoch kann auch diese Adoleszenz leicht brechend, abgerissen und maßgeblich abweichend sein, wie im Fall Unrats.

Unrat konnte sein Studium mit der ökonomischen Unterstützung einer Witwe absolvieren und heiratete folglich, sobald er seine Beamtenkarriere begann, diese »knochig[e] und streng[e]« Witwe »vertragsmäßig«. (S. 25) Es fällt nicht schwer zu erfassen, dass seine Existenz in der eigentlichen adoleszenten Phase aus ökonomischen Gründen zwangsweise an eine andere Personen gebunden und von dieser bestimmt wurde, und wie enge Grenzen ein solcher Zustand einer gelungenen Identitätsbildung setzt. Deswegen ist die Andeutung des Erzählers zwar kurz, aber aufschlussreich für das Verständnis von Unrats Jugendzeit.

»Das fortwährende Bedürfnis in jugendlichen Gliedern und in jugendlichen Gehirnen, in denen von Knaben, von jungen Hunden – ihr Bedürfnis zu jagen, Lärm zu machen, Püffe auszuteilen, weh zu tun, Streiche zu begehnen, überflüssigen Mut und Kraft ohne Verwendung auf nichtsnutzige Weise loszuwerden: **Unrat hatte es vergessen und nie begriffen.**« (S. 16. Hervorhebung von H. S.)

Da Unrat keine adoleszente Konflikt- und Experimentierphase hatte, wird er nie die innerlichen und äußerlichen Bedürfnisse und Anliegen der Jugendlichen verstehen. Er fixiert sich zunächst auf institutionelle Zwänge, die den sozialen Aufstieg versprechen, sowie die gesellschaftlichen Machtverhältnisse. Sein zweifelsfreier Glauben an die »Erhaltung des Bestehenden« (S. 45), die er noch am Anfang des Romans durchsetzen will, kann gewissermaßen auf diesem psychologischen Hintergrund begriffen werden. Dazu bezeichnet Joch treffend Unrats »verbissene[] Überschätzung schulischer Qualifikation« als »eine überzogene *illusio*«, und anknüpfend an Bourdieu als »ein[en] übersteigert[en] Glaube[n] an den Wert der eigenen Praxis, der immer dann entsteht, wenn die Investitionen übermäßig waren.«<sup>624</sup>

»„Das Wahre ist nur die Freundschaft und die Literatur“, sagte er dabei wie gewöhnlich.

---

<sup>624</sup> Markus Joch: Ungehörige Lehrer. Heinrich Mann und Gymnasialprofessor Raat. Heinrich Mann-Jahrbuch. 23/2005. Lübeck 2006. S. 39.

Dies Wort hatte er irgendwo aufgefangen und sich angewöhnt und sah sich nun genötigt, es vor sich hin zu denken, sooft er an die Arbeit ging. **Was er unter Freundschaft zu verstehen habe, erfuhr er nie.** Das Wort ging nur zufällig mit. Aber die Literatur! Das war ja sein wichtiges Werk, wovon die Menschen nichts wussten, das hier in der Stille seit langer Zeit gedieh und das vielleicht einmal, Staunen erregend, aus Unrats Gruft hervorblühen sollte.« (S. 46. Hervorhebung von H. S.)

Der Gedanke Unrats, **irgendwann** »Staunen erregend« in der Welt aufzutreten, spiegelt sich zum Teil in der Selbstüberschätzung der zeitgenössischen Gebildeten, wie schon erwähnt.<sup>625</sup> Jedoch ist dieser Wunsch zum Teil auch kennzeichnend für die Stagnation seiner eingefrorenen Adoleszenz, die in seinem Innern keine Ich-Synthese gestalten konnte und in der Folge isoliert wurde. Die intime Beziehung zu anderen Menschen, beispielsweise warme und wahre Liebe bzw. Freundschaft, die in der Spätadoleszenz erlernt werden sollen, hat er sein Leben lang nie erfahren und daher weiß nicht, was dies bedeutet. Trotz der Heirat erfuhr Unrat nie wahre Intimität. Die Flucht ins Café zu Lebzeiten seiner Frau bekundet sein kühles Eheleben. Seit dem Tod seiner Frau braucht er folglich diesen Ausweg nicht mehr, weil »er zu Hause so viel Ruhe« (S. 34) hat. Das Fehlen von Intimität wird auch durch sein Verhalten im Umgang mit anderen Menschen bezeugt. Unrat ist, psychosozial gesehen, ein Außenseiter und Einzelgänger. Er hat keine persönliche Verbindung zu anderen Menschen, nicht einmal zu seinen Kollegen, die sich an einem Stammtisch »allabendlich um das Bier scharren«. (S. 47) Unrat hält bis dahin Distanz zu allen Leuten, dies zeigt sich als »Bereitschaft, Einflüsse und Menschen von sich fernzuhalten, zu isolieren, und falls notwendig, zu zerstören, die einem für das eigene Wesen gefährlich erscheinen.«<sup>626</sup> Insofern er sich unter fremden Leuten befindet, benimmt er sich verlegen und ängstlich, wie ein besorgter Herrscher, »der sein Gebiet verlassen hat«. (S. 27) Beim Suchen nach der unbekannten Künstlerin Fröhlich in der ungewohnten Gegend erscheint sein Verhalten ebenfalls »ängstlich umherspähend« (S. 27), voller Angst vor den anderen Menschen.

Unrat fehlt auch »die Stabilisierung der Selbstachtung«, die eigentlich zu den

---

<sup>625</sup> Vgl. Kap. 3.2.1 zu *Professor Unrat*.

<sup>626</sup> Erik H. Erikson: Identität und Lebenszyklus. S. 115. Diese Distanzierung ergibt sich eigentlich aus der Missbildung von Intimität. Unter kultursoziologischem Aspekt kann diese Haltung als Distinktionshabitus vermittels der Philologie betrachtet werden. Vgl. Rainer Kolk: Kairos und Kabuff. Kommentare zur Jugend-Konzeption in Heinrich Manns Professor Unrat. S. 165-167. Vgl. auch in dieser Arbeit Kap. 3.2.1.

»Hauptleistungen der Erwachsenen«<sup>627</sup> gehört, obgleich er in seinem Bewusstsein »zu den Herrschenden« (S. 45) gehört – dies ist zum Teil als adoleszente Allmachtsfantasie verstehbar.<sup>628</sup> In der Tat leidet er enorm unter Angst vor Bloßstellung und pathologischen Wutreaktionen. Dies erweist sich drastisch in seiner komischen und partiell sogar ein gewisses Mitleid hervorrufenden Überreaktion auf seinen Spitznamen bzw. im eigentlichen Sinne Schimpfnamen. Unrats erfolgloser Kampf gegen die Schüler, die seinen Spitznamen gerufen haben, ist im Wesentlichen ein Ringen um die Selbstachtung.

»Selbstachtung ist der emotionale Ausdruck der Selbsteinschätzung und der dazugehörigen libidinösen oder aggressiven Besetzung der Selbstvorstellung ... Selbstachtung spiegelt nicht notwendigerweise die Spannung zwischen Über-Ich und oder Ich wider. Im weitesten Sinne drückt Selbstachtung die Diskrepanz oder die Übereinstimmung von Wunschvorstellungen vom Selbst und der Selbstrepräsentanz aus«.<sup>629</sup>

Wenn Unrat Selbstachtung hätte, nähme er die aus jugendlichem Übermut ausgeführten Streiche nicht so ernst und könnte ihnen gegenüber das ausgeglichene Verhalten eines Erwachsenen zeigen. Doch Unrat reagiert auf demselben Niveau wie seine Schüler, also die Jugendlichen. Wahrscheinlich trägt Unrat »den seinigen [Namen] seit vielen Generationen« (S. 9), anders als seine Kollegen, die auch von den Schülern mit schonungslosen Namen bedacht werden, welche jedoch bald wieder vergessen werden. Da Unrat jedoch so komisch und ernst reagiert, ist es leicht für die Schüler, Unrat weiter zu provozieren:

»Der aufgeweckte Kopf, der den Ordinarius der Untersekunda hätte neu beobachten und nochmals abstempeln wollen, wäre nie durchgedrungen; schon darum nicht, weil der gewohnte Ruf auf den alten Lehrer noch so gut seine Wirkung übte wie vor sechszwanzig Jahren. Man braucht nur auf dem Schulhof, sobald er vorbeikam, einander zuzuschreien: „Riecht es hier nicht nach Unrat?“, Oder: „Oho! Ich wittere Unrat!“« (S. 9)

---

<sup>627</sup> Peter Blos: Adoleszenz. Eine psychoanalytische Interpretation. S. 156.

<sup>628</sup> Dies wird im Kap. III. 2 präziser erläutert.

<sup>629</sup> Edith Jakobson: Contribution to the Metapsychology of Cyclothymic Depression. In: Affective Disorders. Hg. v. P. Greenacre. New York (International Universities Press), hier zitiert nach Peter Blos. S. 156.

Bedauerlicherweise bemüht sich Unrat jahrelang, diese Schmach zu beseitigen, dennoch bleibt sie und verfestigt sich im Gegenteil immer weiter, bis er sich selbst sogar irrtümlich »Professor Un – Professor Raat.« (S. 28) nennt. Inzwischen hat er also unbewusst diese Fremdbestimmung angenommen. In der Tatsache, dass er ironischerweise Lohmann für den »Allerschlimmste« hält, weil »Lohmann Unrat *nicht* bei seinem Namen nannte!« (S. 27), erweist sich die innere Konformität mit der Fremdbestimmung. Seine schwache Selbstachtung wird durch den souveränen Schüler Lohmann verdeutlicht, der sich an solcher jugendlichen Albernheit nicht beteiligt. Hierdurch verstärkt sich Unrats Minderwertigkeitsgefühl noch weiter. Deshalb strebt er auch danach, dass sich Lohmann nicht der Künstlerin Fröhlich nähert, da dies ihm als »eine Angelegenheit seiner Selbstachtung« (S. 88) gilt: »Lohmann sollte nicht frohlocken! Er musste von der Künstlerin Fröhlich ferngehalten werden: es war eine Machtfrage für Unrat und eine Angelegenheit seiner Selbstachtung, dies zu bewirken.« (S. 88)

Die Haltung zu diesem Namen ‚Unrat‘ verändert sich nach der Begegnung mit der Künstlerin Fröhlich. Als diese ihn mit »seinem nichtwürdigen Namen nennt« (S. 112), spürt er sogar ein heimliches Glück und eine Art von »Lustgefühl«.

»„Jawoll: Unrat!“ Sie tanzte um ihn her. Und darauf lächelte er glücklich ... Sie wusste seinen Namen, sie wusste ihn von Lohmann und den andern und wahrscheinlich schon die ganze Zeit: es schüttelte ihn heftig um, aber nicht peinlich, sondern zu Lustgefühl. Dies gab ihm einen kurzen Verdacht und eine schwache Scham ein, wieso es ihn glücklich machen könne, dass die Künstlerin Fröhlich ihn bei seinem nichtwürdigen Namen nenne. Aber, er war nun einmal glücklich.« (S. 112f.)

Hier lässt sich die Anmerkung von Erikson bestätigen: »Aber erst nachdem ein einigermaßen sicheres Gefühl der Identität erreicht ist, ist eine wirkliche Intimität mit dem anderen Geschlecht (wie übrigens auch mit jedem andren Menschen und sogar mit sich selber) möglich.«<sup>630</sup> Im Rahmen der ersten Intimität mit anderen Menschen – hiermit ist nicht seine erste Heirat, nicht Sexualität, sondern Intimität

---

<sup>630</sup> Erik H. Erikson: Identität und Lebenszyklus. S. 114.

im wahren Sinne gemeint – mangelt es ihm noch an Reflexion seiner Identität und echtem Selbstgefühl. Aus diesem Grund, das heißt aufgrund des Misslingens einer Form von Selbstachtung, gerät später seine Entwicklung der ‚auftauenden‘ Adoleszenz in die deviante Bahn. Nach seiner anarchistischen Wandlung dient sein ‚Name‘ ihm eher zu einer narzisstischen Ich-Identifizierung, einer Art ‚devianter Selbstachtung‘, genauer gesagt ‚Ich-Missbildung‘.<sup>631</sup>

»Und er schien eitel auf seinen neuen Zustand, hatte eine offenkundige Vorliebe für sein eigenes Gesicht in seiner jetzigen jugendlichen Färbung. Zwanzigmal am Abend holte er einen Taschenspiegel hervor [...] Sein Name! Jetzt gab er ihn sich selbst; setzt ihn sich auf wie einen Siegerkranz. Einem Ausgeplünderten klopfte er auf die Schulter und sagte: „Jaja, ich bin ein rechter Unrat.“« (S. 211f.)

Unrats Entwicklung bzw. seine Fehlentwicklung in der ‚auftauenden Adoleszenz‘ kann angesichts des Konsolidierungsprozesses der Spätadoleszenz erörtert werden. Nach Peter Blos sei die Spätadoleszenz hauptsächlich »eine Phase der Konsolidierung«: Das markante Merkmal der Spätadoleszenz ist »eine hochidiosynkratische und stabile Anordnung von Ich-Funktionen und -Interessen«, jedoch nicht immer im positiven Sinne, wie bei Unrats spätadoleszenter Entwicklung. Vor allem werden »die aggressiven und libidinösen Besetzungen« in dieser Phase »auf Liebes- und Hassobjekte der Außenwelt«<sup>632</sup> übertragen. Der »Vorzugsärger« und »Vorzugshaß« der Menschen ist verantwortlich für die Stabilität dieser Transformation: »Sie sind in der seelischen Ökonomie von äußerster Wichtigkeit.«<sup>633</sup>

Unrat erfährt durch Rosa Fröhlich zum ersten Mal die Liebe zu einer anderen Person. Dies zeigt sich als die Intimität mit anderen Menschen, die eigentlich die spätadoleszente Aufgabe ist. Unrats Gefühl darf man nicht lediglich für eine sinnliche und erotische Erfahrung der Geschlechtsbeziehung halten.<sup>634</sup> In Unrats Gefühl für Rosa Fröhlich existieren nicht nur sinnliche und sexuelle Elemente,

---

<sup>631</sup> Vgl. Edith Jakobson: Das Selbst und die Welt der Objekte. Frankfurt a. M. 1973. S. 209.

<sup>632</sup> Peter Blos: Adoleszenz. S. 165.

<sup>633</sup> Ebd.

<sup>634</sup> Dabei verweist Ariane Martin richtig darauf, dass Unrats »Verlebensdingung nicht mit dem Eingehen einer Geschlechtsbeziehung verwechselt werden« darf, obwohl »seine Verlebensdingung auf der Entdeckung sinnlicher und erotischer Erfahrung.« beruht. Vgl. Ariane Martin: Erotische Politik. Heinrich Manns erzählerisches Frühwerk. Würzburg 1993. S. 80.

sondern vielmehr auch psychologische und emotionale Elemente. Zwar konnte er vermutlich kein glückliches Eheleben führen, aber er war auch nicht jungfräulich, weil er schon einmal verheiratet war und ein Kind bekommen hat. Daher sind die Auffassungen, die immer ausschließlich die spätblühende Sexualität Unrats fokussieren, einseitig und nicht ganz überzeugend. Seine Umwälzung wird von einer wesentlichen Erschütterung ausgelöst. Es zeigt sich, dass Unrat Rosa Fröhlich ohne Einschränkung akzeptieren und sich sogar mit ihr identifizieren möchte.

»Er hätte bekennen sollen, die Künstlerin Fröhlich sei würdiger als alle Oberlehrer, schöner als der taube Professor und höher als der Direktor. Sie sei einzig und gehöre an Unrats Seite, hoch über der Menschheit, die gleich sehr frevle, ob sie sich an ihr vergreife oder ihn anzweifelte.« (S. 122)

Er nimmt sie an seiner Seite auf, zudem ist dies in seinem Leben die erste richtige ‚Intimität‘ mit einem anderen Menschen. Er empfindet sogar zum ersten Mal Verantwortungsgefühl, verspricht ihr den Schutz vor der Welt: »„Ich werde versuchen, Sie durchzubringen.“« Dies könnte ein Lehrer vor der Versetzung zu einem Schüler sagen oder es über ihn denken, dem er wohlwollend gegenüberstand. Aber Unrat hatte dies »noch zu keinem gesagt und von keinem gedacht.« (S. 106f.) Er zeigt die Bereitschaft, die Konsequenzen seines Handelns zu tragen: » – merken Sie sich – denn also, dass die Künstlerin Fröhlich unter meinem Schutz steht, und dass ich nicht gesonnen bin, sie beleidigen, [...] zu lassen.« (S. 128) Diese Reaktion zeigt, dass er sich weiterentwickelt.<sup>635</sup> Seine Veränderung erscheint zuerst in seinem Aussehen, das früher mechanisch und entstellt war. Er ist durch Liebe nicht nur

---

<sup>635</sup> Später nimmt Unrat die Tochter der Rosa Fröhlich bei sich auf. Dies kann man eindeutig als einen Versuch der Entwicklung von »Generativität«, eine der spätadoleszenten Aufgaben, betrachten. Obwohl Unrat einen Sohn hat, baut er zunächst keine Vertrauensbeziehung zu ihm auf. Denn Unrat hat seinen eigenen leiblichen Sohn verstoßen, da er die soziale Devianz und den Misserfolg seines Sohnes beim Abitur als eigenen sozialen Abstieg empfindet. Daraus folgt: »Unrat, der sich entschlossen von dem Sohn getrennt hatte, begriff alles Geschehene; ja er hatte es fast vorausgesehen, seit er einst den Sohn belauscht hatte, wie er im Gespräch mit Kameraden den eigenen Vater bei seinem Namen genannt hatte!« (S. 26) Hier zeigt sich, dass sein Misstrauen sich nicht nur aus dem Versagen seines Sohnes, sondern vor allem aus dem zweifelhaften familiären Verhältnis zwischen Vater und Sohn ergibt. Es lässt sich konstatieren, dass Unrat bisher keine »Generativität« im eigentlichen Sinne entwickelt hat. Aus diesem Blickwinkel ist das Aufnehmen von Rosas Tochter als ein großer menschlicher Fortschritt zu erachten. Vgl. Helga und Manfred Neumann: Vom Pauker zum Pädagogen. S. 91. Vgl. auch Erik H. Erikson: Identität und Lebenszyklus. S. 117ff. Unter »Generativität« versteht man »in erster Linie das Interesse an der Erzeugung und Erziehung der nächsten Generation«.

»förmlich verjüngt« (S.136), sondern sein Erscheinungsbild wurde gleichsam vitalisiert und menschlicher gemacht: »Auf seine grauen Wangen kamen, von beglückender Tätigkeit, jetzt meistens rote Flecken. Er schlief des Nachts gut und lebte gefüllte Tage.« (S. 149)

Die Veränderung betrifft aber nicht nur sein Erscheinungsbild, sondern eigentlich vielmehr seinen innerlichen Zustand: Von dem unglücklichen und leeren gelangt er zu dem glücklichen und gefüllten Zustand. Diese emotionale Entwicklung ermöglicht ihm erstmalig, obwohl es nur eine kurze Zeit lang ist, sich unter Menschen wohlfühlen: »Aber er empfand diesmal etwas anderes als die unlustige Anerkennung des Gewalthabers für geleistete Pflichten. Er fühlte sich hier von Leuten, denen er trotz der Nennung seines Titels offenbar noch im Inkognito gegenüber saß, mit eigentümlicher Wärme angefaßt.« (S. 62) Unter den unbekannten Leuten braucht er keinen Kampf um seine Selbstachtung mehr, daher vermutet er nicht mehr »ihre Respektlosigkeit«, nimmt »von der Widersetzlichkeit der Welt« einmal Abstand und spürt die Neigung, »in seiner gewöhnlichen Gespanntheit nachzulassen – abzurüsten«. (S. 62) Der Wandel des Verhaltens, den er sich nach dem Besuch der Künstlerin Fröhlich für die Schule und seine Schüler vornimmt, ist als Indiz der ‚auftauenden‘ Adoleszenz zu deuten. Er ist nicht mehr »der Angreifer«, sondern wie ein ängstlicher »Schüler, der „Nebendinge“ verbirgt«. (S. 87)

»Die Panik des bedrohten Tyrannen durchsprengte ihn schon wieder, kreuz und quer, wie geschlagene Reiter. Er schielte mit giftiger Angst um die Straßenecken, nach Schülern, nach Attentätern. Er war nicht mehr der Angreifer, als er das Klassenzimmer betrat. Er wartete ab; er trachtete sich dadurch zu retten, daß er die Ereignisse des gestrigen Abends stillschweigend leugnete, die Gefahr verheimlichte, die drei Verbrecher übersah... Unrat bezwang sich, als ein Mann.« (S. 87f.)

Gleichwohl er ein siebenundfünfzigjähriger Lehrer ist, ist Unrats emotionaler Zustand brüchig und verletzbar wie derjenige der Jugendlichen. Diese unangebrachte Entwicklung kann jederzeit einfach zusammenbrechen oder weiter abweichen.<sup>636</sup> Deswegen verletzt Rosa Fröhlichs Eingeständnis in der Gerichtsverhandlung, mit

---

<sup>636</sup> Diese Haltung, wie Kolk zutreffend bemerkt, ist als »Unangemessenheit der Verknüpfung kollektiver Vorgaben mit Altersstufen« zu verstehen. Dabei sieht Kolk die Wandlung Unrats als »Doppelung des Lebenslaufs« an. Rainer Kolk: Kairos und Kabuff. S. 174.

seinen Erbfeinden, den Schülern, heimliche »Nebendinge« zu treiben, Unrat gewaltig und sein Vertrauen zu Rosa Fröhlich wird bis ins Innerste zerstört.

»Alles um ihn her fiel auseinander und riß ihn in Abgründe [...] Aber Unrat glaubte ihr nicht mehr! Und er war hilflos erstaunt hierüber: daß die Künstlerin Fröhlich sich als unglaublich herausstellte. Bis heute, bis zu diesem schrecklichen Augenblick, war sie ein Stück von ihm gewesen; und unversehens riß sie sich los: Unrat sah zu, wie das blutete, und begriff es nicht. Da er nie mit Menschen Gemeinschaft gehabt hatte, war er nie verraten worden. Nun litt er wie ein Knabe – wie sein Schüler Ertzum gelitten hatte an ganz derselben Frau.« (S. 165)

Er leidet »ungeschickt, ungebärdig und mit Staunen« (S. 165), als ob ein Kind plötzlich merkte, niemanden auf seiner Seite zu haben. Wie der Erzähler hervorhebt, kennt er keinen Verrat. Weil er bisher auf niemanden durchweg vertraut hatte, erlebte er auch noch nie den Verrat, den man im normalen Reifungsprozess der sozialen Verhältnisse öfters erfahren sollte. Diese Künstlerin Fröhlich war für ihn die einzige Vertrauensperson, folglich ist die Verletzung seines unreifen Ich desto schlimmer.

Obwohl er enttäuscht und verletzt ist, geht die Liebe zur Fröhlich nicht verloren. Beim Gespräch mit Pastor Quittjens, entgegnet Unrat dem Pastor heftig, verteidigt die Künstlerin Fröhlich und glorifiziert sie sogar. Diese Glorifizierung beruht im Grunde auf der Stabilisierung des Liebesobjekts der Ich-Interessen.<sup>637</sup>

»„Sie haben die Künstlerin Fröhlich beleidigt. Die Dame steht unter meinem Schutz.“ [...] Sie stand über allen – allein und heilig im Angesicht der Menschheit. Es war gut, daß auf solche Weise Unrat wieder zum wahren Bewusstsein der Dinge kam. Die Künstlerin Fröhlich war ja seine Angelegenheit!« (S. 173f.)

Als er von Pastor Quittjens über das unglückliche Schicksal des Schülers Kieselack informiert wird, regt er sich auf, nicht nur weil er eine neue Möglichkeit für Rache erkennt, sondern zugleich weil er einen Vorwand für die Rechtfertigung der Fröhlich findet. Dadurch kann er ihr verzeihen und sie wieder an seine Seite stellen.

---

<sup>637</sup> Vgl. Peter Blos: Adoleszenz. S. 150.



»Sie hatte ihn verraten [...] Andererseits war sie so der Weg geworden, der zum Verderben des Schülers Kieselack geführt hatte. Ward sie hierdurch nicht gerechtfertigt? Noch nicht? Wenn sie aber noch andern Schülern – zum Verderben gereichte? Unrat blieb stehen, mit gesenktem Kopf, über den eine rote Wolke zog. Seine Rachgier und seine Eifersucht kämpften, indes er sich nicht regte. Endlich hatte die Rachgier gesiegt. Die Künstlerin Fröhlich war gerechtfertigt.« (S. 174)

In Anlehnung an diese Sätze legen viele Interpreten den Akzent lediglich auf die Instrumentalisierung der Rosa Fröhlich zur Befriedigung von Unrats Rachgier. Hier darf aber nicht übersehen werden, dass in einem späteren Kapitel des Romans die innerlichen Leiden und Schmerzen Unrats parallel zu seinem »Sieg« hervortreten.

»Er wäre glücklich gewesen, wenn er noch stärker gewesen wäre; wenn er nicht in einer Krise seines Geschicks, das der Menschenhaß war, sich der Künstlerin Fröhlich ausgeliefert hätte. Sie war die Kehrseite seiner Leidenschaft: sie musste alles bekommen, in dem Maße, wie die andern alles verloren. Sie war um so pflegebedürftiger, je mehr alle andern es verdienten, zerschmettert zu werden. Auf sie hatte sich der überreizte Zärtlichkeitstrieb des Menschenfeindes geworfen. Das war schlimm für Unrat: er sagte es sich selbst. Er sagte sich, daß die Künstlerin Fröhlich nichts hätte sein dürfen als ein Instrument, die Schüler zu „fassen“ und hineinzulegen. Statt dessen stand sie nun gleich neben Unrat selbst, hoch und heilig im Angesicht der Menschheit, und er war genötigt, sie zu lieben und zu leiden unter seiner Liebe, die sich auflehnte gegen den Dienst seines Hasses.« (S. 214)

Trotz seines lebenslangen Wunsches, sich an den »entlaufenden Schülern« und weiterhin an den gesamten Bürgern der Stadt zu rächen, leidet er unter dem Zwiespalt, seine Liebe für Rache opfern zu müssen. Die Bemerkung des Autors Heinrich Mann in einem privaten Brief unterstützt die Betonung von Unrats menschlicher Seite durch seine Liebe. Heinrich Mann schrieb im Brief vom 25. Juli 1905 an Inés Schmied: »„Unrat“, dieses lächerliche alte Scheusal, fühlt doch wenigstens Liebe zur Künstlerin Fröhlich, vertheidigt sie gegen die ganze Welt, überhäuft sie mit all seiner wunden Zärtlichkeit. Darum ist er menschlicher als die Herzogin, [...].«<sup>638</sup>

---

<sup>638</sup> Heinrich Mann an Inés Schmied, 25. Juli 1905. In: Heinrich Mann 1871-1950. Werk und Leben in Dokumenten und Bildern. Hg. v. Sigrid Anger. Berlin/Weimar 1977. S. 106f.

Parallel zu seiner Liebe lässt sich Unrats Menschenhass, insbesondere sein hoch idiosynkratisches Verhältnis zu Lohmann als »Vorzugshaß« des Konsolidierungsprozesses in der Spätadoleszenz erklären. Je mehr er seine libidinöse Besetzung der Liebesobjekte verstärkt, desto größer wird auch sein Hass gegenüber Lohmann als Hassobjekt. Die Transformation der Libido auf Liebes- und Hassobjekte verfestigt sich in der Spätadoleszenz, und dies tritt wie zwei Seiten einer Münze reziprok auch in Unrats Psyche hervor.

»Seine Liebe, die er täglich verwunden musste, um seinen Haß zu füttern, reizte diesen Haß zu immer tollerem Fieber. Haß und Liebe machten einander irr, brünstig und schreckvoll. [...] Dann wieder erlitt er die Halluzination der von andern geliebten Künstlerin Fröhlich. Die Bilder der fremden Umarmungen erstickten ihn; aber alle geschahen mit dem Gesicht von Lohmann! Das Schlimmste, Hassenswerteste, was Unrat erleben konnte, war für immer zusammengedrängt in die Züge von Lohmann. Dieses Schülers, der auf keine Art zu „fassen“, der nicht einmal mehr in der Stadt war.« (S. 215f.)

Unrats Gegenspieler Lohmann wird zum Kristallisationspunkt allen Hasses auf die Außenwelt. Von Anfang an hasst Unrat Lohmann »beinahe mehr als die anderen«, wegen dessen »unnahbare[r] Widersetzlichkeit«. (S. 19) Vor allem Unrats Bedürfnis, durch seine Macht Lohmann zu unterdrücken und hierdurch sein Überlegenheitsgefühl zu bestätigen, deutet im Grunde auf den Versuch hin, die Selbstachtung gegenüber diesem blasierten Schüler aufrechtzuerhalten: »Lohmann sollte nicht frohlocken! Er musste von der Künstlerin Fröhlich ferngehalten werden: es war eine Machtfrage für Unrat und eine Angelegenheit seiner Selbstachtung, dies zu bewirken.« (S. 88) Unrat kämpft mit Lohmann »in wachsender Leidenschaft, voll des dringenden Bedürfnisses, ihm zu zeigen, er selbst sei zuletzt doch der Stärkere.« (S. 24) Dennoch stellt sich dies schließlich, zumindest bei Fröhlich, als unmöglich heraus. Unrat warnt Fröhlich, dass sie sich von Lohmann fernhalten soll. Lohmann ist für ihn am Ende der »Schlimmste und Hassenswerteste« (S. 216) geworden.

Der Konsolidierungsprozess in Unrats Entwicklung der ‚auftauenden‘ Spätadoleszenz läuft unvollkommen und misslungen ab, weil Unrats ‚Schein‘-Entwicklung oder »mangelhafte Ich-Synthese« nicht »ein Gleichgewicht innerhalb

gewisser Grenzen der wesentlichen Konstanz«<sup>639</sup> erreichen kann. Er bricht in seinem Hass zusammen. Es lässt sich feststellen, dass »Erwachsenheit nicht einfach als Endpunkt von Jugend oder Adoleszenz«, sondern »in einem weitreichenderen Sinne als Folge von Adoleszenz«<sup>640</sup> zu begreifen ist. In diesem Zusammenhang ergibt sich schließlich, dass die ‚auftauende‘ Adoleszenz Unrats für psychopathischen Menschenhass und Rachsucht eine aufschlussreiche Erklärung liefert. Hinsichtlich des modernen ‚Postadoleszenz-Konzepts‘ verweist die Figur Unrat als ein ‚Adoleszent‘ weiterhin auf »die zunehmende zeitliche Ausdehnung von Entwicklungsoffenheit über das Lebensalter hinaus«.<sup>641</sup>

---

<sup>639</sup> Peter Blos: Adoleszenz. S. 150.

<sup>640</sup> Vera King: Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. S. 32.

<sup>641</sup> Vera King: Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. S. 22.

### 3.3.2. Die ‚verlängerte Adoleszenz‘ des Dilettanten um die Jahrhundertwende

Was mich betrifft, bin ich ein geborener  
Zwanzigjähriger, und das Älterwerden steht mir  
nicht. Heinrich Mann

Die als Unrats Gegenspieler konzipierte Figur, der Schüler Lohmann, ist nicht eindimensional zu verstehen. Er hat verschiedene Facetten.<sup>642</sup> Lohmann steht als der souveräne, lässige und intellektuelle Schüler gegenüber dem unkompetenten, verschrobenen und ängstlichen Lehrer Unrat. Er ist der einzige Schüler, der von Unrat in der Schule nicht wirklich gequält wird. Als der Vertreter des Großbürgertums demonstriert er die Überlegenheit seiner Klasse gegenüber Unrat, der ein »Zu-kurz-Gekommene[r], der von Ressentiment gegen die Kaste der geistig und sozial Unabhängigen erfüllt ist«, <sup>643</sup> erscheint. Doch Lohmann spielt ebenfalls die Rolle des einzigen Liebesrivalen, den Unrat bei Rosa Fröhlich nie ‚sitzen‘ lässt.

---

<sup>642</sup> Lohmann ist nicht nur als facettenreiche und disparate Figur des Antipoden zu Unrat zu verstehen, sondern auch als die Figuration der biografischen Analogie zu entweder Heinrich Mann oder Thomas Mann. Herbert Lehnert sieht in dem Charakter Lohmanns den »intelligente[n], aber faule[n] Schüler«, » Züge des jungen Thomas Mann«. S. Herbert Lehnert: Die Künstler-Bürger-Brüder. Doppelorientierung in den frühen Werken Heinrich und Thomas Manns. In: Thomas Mann und die Tradition. Hg. v. Peter Pütz. Frankfurt a. M. 1971. S. 41. In diesem Zusammenhang lässt sich daran erinnern, dass Thomas Mann zweimal sitzengeblieben ist, genau wie Lohmann im Roman, bis er vorzeitig das Lübecker Katharineum verlässt. Dies steht ganz im Gegensatz zur Laufbahn Heinrichs, der »glatt bis zur Versetzung in die Oberprima« gelangte. S. Klaus Schröter: Heinrich Mann. Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Reinbek bei Hamburg 1967. S. 19. Überdies meint Lehnert, sein Name (Lohmann) könne »eine Anspielung verbergen«. Dagegen weist Ariane Martin noch überzeugender auf Heinrich Manns »ausgesprochene Vorliebe für sprechende Name« hin. »Der junge Heinrich Mann zeichnete besonders gern mit seinem vollen Namen Luiz Heinrich Mann oder L. Heinrich Mann. Lässt man das den Autor sofort identifizierende ‚Heinrich‘ nun fallen, dann bleibt ein L. Mann (oder: L. [o] H. Mann), das an ‚L[oh]mann‘ erinnert«. S. Ariane Martin: Erotische Politik. S. 85. Zudem bezeichnet Walter Sokel aufgrund der »Übereinstimmung mit Heinrichs eigener Biographie« den Schüler Lohmann als »Heinrich Manns Selbstporträt seiner Jugendjahre«. Insofern der biografische Zusammenhang hier relevant ist, kann man festhalten, dass Heinrich Mann niemals wieder nach Lübeck zurückkam, anders als Lohmann. Zudem sind die jugendliche Literarizität sowie die Verehrung Heines gemeinsame Merkmale beider. Man dürfte jedoch trotzdem nicht die literarische Figuration als eine einfache Ausgestaltung biografischer Spuren ansehen. S. Walter H. Sokel: Demaskierung und Untergang wilhelminischer Repräsentanz. Zum Parallelismus der Inhaltsstruktur von Professor Unrat und Tod in Venedig. In: Herkunft und Erinnerung. Essays für Oskar Seidlin. Hg. v. Gerald Gillespie und Edgar Lohner. Tübingen 1976. S. 396.

<sup>643</sup> Elke Emrich: Macht und Geist im Werk Heinrich Manns. Eine Überwindung Nietzsches aus dem Geist Voltaires. Berlin/New York 1981. S. 170.

Dabei benimmt sich Lohmann allezeit gleichgültig. Im Handlungsverlauf übernimmt er immer mehr die Funktion des Erzählers. Als Kommentator, wie ein auktorialer Erzähler, erklärt er nicht nur die Ereignisse im Roman, sondern diagnostiziert auch den psychischen Zustand von Unrat, des Weiteren antizipiert er dessen Wandlung.<sup>644</sup> Alles in allem fungiert die Figur Lohmann hauptsächlich als Kristallisationspunkt, wie bereits im vorigen Kapitel erörtert, für allen Hass und das Ressentiment Unrats. Da Unrat Lohmanns »unnahbare Widersetzlichkeit« nicht besiegen kann, fühlt er sich ohnmächtig, und wenn er diese Ohnmacht fühlt, überkommt der Hass ihn in Form von »Zittern« und reißt »ordentlich an ihm«. (S.36)

»Unrat haßte Lohmann beinahe mehr als die andern, wegen seiner unnahbaren Widersetzlichkeit, und fast auch deshalb, weil Lohmann ihm nicht seinen Namen gab; denn er fühlte dunkel, das sei noch schlimmer gemeint. Lohmann vermochte den Haß des armen Alten beim besten Willen nicht anders zu erwidern als mit matter Geringschätzung. Ein wenig von Ekel beträufeltes Mitleid kam auch hinzu.« (S. 18f.)

Im Gegensatz zu Unrat empfindet Lohmann sogar Mitleid, »aufrichtiges, gar nicht boshafte Mitleid« (S. 232) zu diesem »armen Alten«, später gibt er selber sogar »-die größte Sympathie« (S. 229) für Unrat zu. Hinter der Kulisse dieser scheinbaren Toleranz versteckt sich jedoch eine dandyhafte Eitelkeit und Indifferenz. Dies wird durch Unrats Beschreibung von Lohmanns Charakterzug treffend bezeichnet:

»Er ist [...] recht geschniegelt und erachtet es für angemessen, seiner Eleganz durch ein schwermütig-unbeteiligtes Verhalten das Ansehen zu geben, als sei sie von selbst da und nicht vielmehr eine Tochter seiner, der Verachtung des Weisen würdigen Eitelkeit.« (S. 70)

Viele Interpreten begreifen die Lohmann-Figur als den dekadenten, intellektuellen und literarisch dilettantischen Charakter. Anknüpfend an diese Ansicht, sie ergänzend, aber zum Teil auch widerlegend, wird auf Lohmann hier hinsichtlich der Phase der Adoleszenz eingegangen. Betrachtet man die Altersangabe (ein Siebzehnjähriger) und seine Stellung als Gymnasiast, befindet er sich als ein

---

<sup>644</sup> Nach der Gerichtsverhandlung sieht Lohmann Unrats Wandel zum Anarchisten voraus: »[...] für den interessanten Anarchisten, der hier im Ausbrechen war...«. (S. 170)

Adoleszenter im psychosozialen Moratorium. Heinrich Mann gestaltet Lohmanns Lebensphase als »die Schwelle seiner erwachsenen Jahre« (S. 225), und dies trifft geradezu wörtlich auf die Adoleszenzphase zu.<sup>645</sup> In diesem Zusammenhang treten in der psychosozialen Entwicklung Lohmanns, nach der Rückkehr zwei Jahre später, die Merkmale der ‚eigentlichen‘ bzw. der abweichenden Form der ‚verlängerten‘ Adoleszenz<sup>646</sup> hervor.

Die Beschreibung von Lohmanns gut gepflegtem Erscheinungsbild und seiner gleichgültigen Verhaltensweise charakterisiert die Eigenschaften des Dandys in der Dekadenz. Lohmann ist »ein Mensch mit schwarzen Haaren, die über der Stirn sich bäumten und zu einer schwermütigen Strähne zusammenfielen. Er hatte die Blässe Luzifers und eine talentvolle Mimik. Er machte Heinesche Gedichte und liebte eine dreißigjährige Dame.« (S. 18) Oelkers Ansicht nach lässt sich über das Verhältnis zwischen Dandy und Erziehung sagen: Der Dandy ist »eine antipädagogische Figur«, die unabhängig von der Erziehung ist und ein Mensch, der »sich darüber zugleich auf unverschämte Weise, nämlich durch Nichtbeachtung [hinwegsetzt]«. <sup>647</sup> Lohmann ist »kein mausgrauer, unterworfener Schüler und kein dummer Kerl« (S. 135), sondern er ist »mit seinen unbeteiligten Manieren, seinem neugierigen Bedauern beim Zorn des Lehrers« (S. 135) ein Zweifler an Unrats Tyrannenherrschaft. Seine dandyhafte Eleganz und Überlegenheit demonstrierende Eitelkeit, kurzum »die stilisierte Persönlichkeit«, opponiert »auf ästhetische Weise gegen die Autorität«. <sup>648</sup> Dies wird Unrat zu einer »Demütigung der schlecht bezahlten Autorität«.

»Unrat kochte allmählich von der Demütigung der schlecht bezahlten Autorität, vor der

---

<sup>645</sup> »Er empfand noch heute melancholischen Stolz auf die Knabenleidenschaft, die bis an die Schwelle seiner erwachsenen Jahre gedauert hatte, durch Scham, Lächerlichkeit, ja ein wenig Ekel hindurch immer noch dauert.« (S. 225) Daher kann man in den dargestellten Phasen Lohmanns im ersten Teil die eigentliche Adoleszenz, später, d. h. nach der Rückkehr, die Spätadoleszenz erkennen.

<sup>646</sup> Vgl. Peter Blos: Adoleszenz. S. 246f. Nach Blos ist die verlängerte Adoleszenz von einer starken Vorliebe »für Intellektualisierung und sexuelle Verdrängung« und von der Verzögerung der »Konsolidierung des Adoleszenzkonfliktes« geprägt. In vielen Fällen kommt die finanzielle Abhängigkeit von der Familie hinzu.

<sup>647</sup> Jürgen Oelkers: Erziehung als Paradoxie der Moderne. Aufsätze zur Kulturpädagogik. Weinheim 1991. S. 99.

<sup>648</sup> Rudolf Walter: Friedrich Nietzsche – Jugendstil – Heinrich Mann. Zur geistigen Situation der Jahrhundertwende. München 1976. S. 230.

ein Untergebener sich in guten Kleidern spreizt und mit Geld klimpert. Das waren überhaupt, ward ihm auf einmal klar, alles Unverschämtheiten und nichts weiter! Daß Lohmann niemals staubig aussah, immer saubere Manschetten trug und solche Gesichter machte: Unverschämtheiten.« (S. 26f.)

In der Tat inszeniert Lohmann als ein Dandy immer seine Eleganz, aber gewissermaßen mit Distanz, weil sein »entscheidendes Mittel der Interaktion«<sup>649</sup> Ironie ist. Seine inszenierte »ostentative Indifferenz« liefert ihm »die Attitüde des dem spießbürgerlichen Alltag Überlegen im Kokettieren mit der Gemengelage aus künstlerischer Ambition«. <sup>650</sup> Dies erscheint deutlich in der Szene im Unterhaltungclub »Blauer Engel«: »Er saß hier ja ohne persönliches Interesse und nur als ironischer Zuschauer. Ihm konnte doch die Person gleich sein. [...] Er machte sich einen Panzer aus Spott...« (S. 76) Die Beschreibung seiner Mimik und Gestik inszeniert ihn als einen Schauspieler, z. B. »er zuckte die Achseln, drückte seine Gleichgültigkeit noch durch einen der schauspielerhaften Faltenwürfe seines Gesichts aus.« (S. 77)

Dazu wird Lohmanns Liebe zu Dora Breetpoot als die adoleszente narzisstische Liebe charakterisiert. Durch die Idealisierung des Liebesobjektes empfindet Lohmann das überwältigende Verlangen nach Liebe.<sup>651</sup> Jedoch richtet seine Liebe sich nicht auf die reale Frau, sondern auf das »selbstgeschaffene Bild«. <sup>652</sup> Es ist gerade, entsprechend der Adoleszenztheorie, »einfach die Liebe zum Verliebtsein in jemanden«, die als das »überwältigend[e] Verlangen nach Liebe« von der adoleszenten »Überempfindlichkeit«<sup>653</sup> geprägt ist. Martin beleuchtet beweisend die »Charakteristik der Lohmann-Figur als Dandy und Dilettant« und versteht diese Figur als »Ausdruck von Heinrich Manns kritischer Distanz zu seinem eigenen jugendlichen Ästhetentum«. <sup>654</sup> Dabei behauptet sie zu Recht, Lohmanns Verhältnisse zu den Frauen Dora Breetpoot und Rosa Fröhlich erwiesen sich »als

---

<sup>649</sup> Jürgen Oelkers: Erziehung als Paradoxie der Moderne. S. 103.

<sup>650</sup> Rainer Kolk: Kairos und Kabuff. S. 172.

<sup>651</sup> Vgl. Peter Blos: Adoleszenz. S. 111.

<sup>652</sup> Ariane Martin: Erotische Politik. S. 101.

<sup>653</sup> Peter Blos: Adoleszenz. S. 111.

<sup>654</sup> Ariane Martin: Erotische Politik. S. 88.

zeittypische Formen dekadenter und zugleich pubertärer Erotik«. <sup>655</sup> Insofern erörtert Martin Lohmanns Liebe korrekt als »ein Pubertätsphänomen«, <sup>656</sup> im weitesten Sinne der Adoleszenz, kritisiert jedoch einigermaßen gezwungen Lohmanns Liebe mit wenig Rücksicht auf die adoleszente psychische Entwicklungsphase.

Lohmanns Gedanken über seine Liebe zu Dora Breetpoot nach seiner Rückkehr können sozusagen als Desillusionierungsvorgang der Adoleszenz verstanden werden. Die Psychoanalytikerin Anna Freud erläutert den Mechanismus der Verwandlungsvorgänge, die in dem jugendlichen (bzw. hier adoleszenten) Liebesobjektswechsel deutlich erkannt werden können:

»Bei jedem solchen Wechsel wurde sie nicht nur gleichgültig gegen das verlassene Objekt, sondern verfolgte es mit einer ganz besonderen leidenschaftlichen, fast verächtlichen Abneigung, empfand jedes zufällige oder notwendige Zusammentreffen mit ihm fast als unerträglich.« <sup>657</sup>

Jedoch kann diese Erschütterung der alten Objektbeziehungen die Außenwelt des Jugendlichen entlibidinisieren: »Er ist in Gefahr, seine Objektlibido von der Umwelt auf die eigene Person zurückzuziehen, entsprechend den Regressionen in seinem Ich auch im libidinösen Leben von der Objektliebe zum Narzißmus zu regredieren.« <sup>658</sup>

In Anlehnung an Anna Freuds Auffassung kann Lohmanns Enttäuschung und Bitterkeit als Verwandlungsvorgang des Jugendlichen gelesen werden. Hierzu, wie sich im weiteren Verlauf erweist, überträgt er seine Objektlibido nicht auf andere Menschen, sondern zieht sie zu sich selbst zurück. In diesem Zusammenhang kann sein Narzissmus nicht einfach als das »psychosexuelle Phänomen« des dekadenten Sadomasochismus, <sup>659</sup> sondern vielmehr als die Folge der Regression des Adoleszenten verstanden werden. Dies wird in der Anmerkung des auktorialen Erzählers verdeutlicht:

---

<sup>655</sup> Ariane Martin: *Erotische Politik*. S. 89. Dennoch schwächt Martin bei der Durchsetzung ihrer These, Heinrich Mann wolle durch die Figuration Lohmanns die Diskreditierung seiner neuromantischen Jugendwerke vorantreiben, einige psychische Indizien der von der adoleszenten Entwicklungsphase ausgelösten Liebe ab.

<sup>656</sup> Ariane Martin: *Erotische Politik*. S. 103.

<sup>657</sup> Anna Freud: *Das Ich und die Abwehrmechanismen*. London 1946. S. 195.

<sup>658</sup> Anna Freud: *Das Ich und die Abwehrmechanismen*. S. 198.

<sup>659</sup> Vgl. Ariane Martin: *Erotische Politik*. S. 101.



»Diese kleine schattenlos gegenwärtige Snobdame war ihm schwer erträglich, denn sie entstellte ihm die Wehmut des einst Gefühlten. Er nahm ihr alles übel, auch die Spuren des Verfalls, die sich in ihrem Salon – noch nicht an ihrer Person – verrieten. [...] Als er ging, fühlte er mit ängstlicher Genauigkeit das Entweichen von Lebensjahren, und daß hier die Tür sich schloß hinter einer Liebe, die so viel gewesen war wie eine Jugend.« (S. 226)

Was weiterhin ein Problem für ihn ist, ist nicht nur Mangel an »Reflexion über seine selbstbezogene Wahrnehmung« und »Selbstkritik«<sup>660</sup> gegenüber seiner vergangenen Liebe, wie Martin meint, sondern auch die Tatsache, dass er kein Verständnis von ‚Intimität‘ hat, was, gemäß Erikson, die Aufgabe der Spätadoleszenz wäre. Er spielt wie ein Schauspieler und ein ironischer Beobachter, und hierfür ist seine Eitelkeit verantwortlich. Der Erzähler beschreibt entsprechende Merkmale an mehreren Stellen. Nach Lohmanns langem Kommentar über Unrat<sup>661</sup> weist der Erzähler beispielsweise ‚heimlich‘ auf seine Eitelkeit hin und lässt sogar Lohmanns Rede lächerlich wirken: »Die Künstlerin Fröhlich hatte den Mund offen; was Lohmann zufrieden stellte. Er unterhielt solche Damen immer in einer Weise, daß ihnen nichts anderes übrig bleibt, als den Mund offenzubehalten.« (S. 228)

In seiner Beziehung zu anderen Menschen, vor allem zu Frauen, verbirgt sich die »stilisierte Eitelkeit, die nichts anderes zu tun hat, als sich selbst zu genügen«<sup>662</sup> und zugleich die Sucht nach Bewunderung von anderen. Dennoch fügt anschließend an diese Stelle der Erzähler hinzu, dass Lohmanns Gedanken ebenso abstrakt sowie wirklichkeitsfern sind:

---

<sup>660</sup> Ebd. S. 102. »[D]ie wahre Beschaffenheit seiner damaligen Liebesgefühle« sei nur »die Selbstverliebtheit«.

<sup>661</sup> »Er ist der Tyrann, der lieber untergeht, als eine Beschränkung duldet. Ein Spotttruf – und der dringt noch nachts durch die Purpurvorhänge seines Bettes und in seinen Traum – verursacht ihm blaue Flecke auf der Haut, und er braucht, um sich davon zu heilen, ein Blutbad. Er ist der Erfinder der Majestätsbeleidigung: er würde sie erfinden, wenn es noch zu tun wäre. Es kann kein Mensch sich ihm mit so wahnsinniger Selbstentäußerung hinwerfen, daß er ihn nicht noch als Empörer haßte. Der Menschenhaß wird in ihm zur zehrenden Qual. Daß die Lungen ringsumher einen Atem einziehen und ausstoßen, den nicht er selber regelt, durchgällt ihn mit Rachsucht, spannt seine Nerven bis zum Zerreißen. Es braucht nur noch einen Anstoß, eine zufällige Widersetzlichkeit von Umständen – ein beschädigtes Hühnergrab und alles, was damit zusammenhängt; es braucht nur noch die Überreizung seiner Anlagen und Triebe, zum Beispiel durch eine Frau -, und der Tyrann, von Panik erfasst, ruft den Pöbel in den Palast, führt ihn zum Mordbrennen an verkündet die Anarchie!« (S. 228)

<sup>662</sup> Jürgen Oelkers: Erziehung als Paradoxie der Moderne. S. 101.

»Übrigens lächelte er zweiflerisch. Er glaubte ja nur eine abstrakte Möglichkeit auf die Spitze zu stellen. Die Geschichte des alten lächerlichen Unrat zu erzählen, glaubte er denn doch nicht. Dazu sah er ihn noch zu sehr aus der Perspektive von unterhalb des Katheders; hatte es zu schwer, sich Ungeheuerlichkeit als ganz wirklich vorzustellen, geschehen an dem, der ihm blöde Pfschereien über die „Jungfrau von Orleans“ zudiktiert hatte.« (S. 228f.)

Lohmann verbleibt im gleichen Zustand wie vor zwei Jahren und beurteilt Unrat aus der entsprechenden Perspektive. Hierzu kommentiert der Erzähler seinen Mangel an Einsicht und Wirklichkeitssinn. Vor allem wird dies in seiner unveränderten und »dilettantischen Disposition«<sup>663</sup> eindeutig festgestellt. Lohmann hält auch die Frauen nicht für Liebesobjekte wirklicher Beziehungen, sondern nur für »Kunstwerke« (S. 233), die er beurteilen kann bzw. soll. Die Bewertungen beider Frauen, d. h. die Enttäuschung über Dora Breetpoot und die Bewunderung Rosa Fröhlichs, haben beinahe ausschließlich mit Äußerlichkeiten wie Stil und Mode zu tun.<sup>664</sup>

Auf die Frage von Rosa, ob er überhaupt einmal eine ernste Beziehung gehabt habe, wie mit einem »Ring« symbolisiert werden könnte, lenkt Lohmann den Fokus des Gesprächs geschickt in eine andere Richtung.

»„Sie tragen ja nich mal Ringe an den Fingern.“ „Ich werde es auch niemals los.“ Und er erklärte, ungesorgt, ob sie verstehe: „Ich bezahle keine Frauen, weil ich mich nicht selber demütigen möchte. Übrigens ist es unnötig. Es geht wie mit den Kunstwerken, für die ich Gott weiß was hingeben würde. Aber kann man die eigentlich besitzen? Man sieht eines im Laden, man trägt einen Traum fort. Dann kehrt man vielleicht um und kauft? Was kauft man? Die Sehnsucht bedarf keines Geldes, die Erfüllung ist es

---

<sup>663</sup> Rainer Kolk: Kairos und Kabuff. S. 172.

<sup>664</sup> Oscar Wilde sieht das Dandytum als Analogie zur Mode an, d. h. beide wollten »die absolute Modernität der Schönheit [...] verfechten«. Oscar Wilde: SW. I. S. 144. Hier zitiert nach Jürgen Oelkers: Erziehung als Paradoxie der Moderne. S. 109. Zu Dora Breetpoot: »[...] – und drinnen saß eine kleine Provinzdame. Nicht viel mehr als Provinzdamen. Gewiß, sie hatte immer noch den Medaillenkopf der Kreolin; aber im Munde der Medaille die Dialektausdrücke! Die Mode vom Vorjahr, und nicht ganz richtig verstanden.« (S. 225) Zu Rosa Fröhlich: »Er [...] wundert sich nochmals darüber, wie vorteilhaft ihre lange Taille zur Geltung kam; wie sie gut frisiert war; wie damenhaft sie ihren Rock schleppen ließ; was seither aus ihr geworden war.« (S. 223) sowie an anderer Stelle: »Allein schon Ihr Anzug. Das resedagrüne Tuchkleid ist selbstverständlich durchaus auf der Höhe. Den schwarzen Hut haben Sie sehr mit Recht dazu gewählt. Wenn ich einen einzigen Einwand vorbringen darf: die Stola aus point-lacé wird dies Jahr nicht mehr getragen.« (S. 229)

nicht wert.“« (S. 233)

Er versucht, seine Abstinenz durch ästhetische Gründe zu erklären, indem er gleichzeitig auch gewissermaßen Unrats spätblühende Leidenschaft und Liebe herabschätzend impliziert: »„Die körperliche Liebe ist schlechthin widerlich.“ [...] „Man muß sich herausheben“ bestimmte Lohmann, „sich rein und hoch machen.“« (S. 234) Als Ursache hierfür kann jedoch seine narzisstische Distanzierung gegenüber Menschen und mithin Lebenskel aus den Misserfolgen libidinöser Besetzungen auf die Liebesobjekte gelten: »Er empfand noch heute melancholischen Stolz auf die Knabenleidenschaft, die bis an die Schwelle seiner erwachsenen Jahre gedauert hatte, durch Scham, Lächerlichkeit, ja ein wenig Ekel hindurch immer noch gedauert.« (S. 225)

Lohmann erfährt nicht die ‚Intimität‘ im wahren Sinne, die in der Spätadoleszenzphase erlangt werden soll, und zudem versteht er nicht, was dies bedeutet und verbleibt daher stets in seiner Selbstbezogenheit. Insofern erreicht Unrat gewissermaßen mehr als Lohmann, obwohl Unrat selber auf einen abweichenden Entwicklungsweg geraten ist. In diesem Kontext umreißt die Beschreibung des Erzählers zutreffend Lohmanns derzeitigen psychischen Zustand, wobei sich sein Mangel an »Anschauung der Dinge« in der Wirklichkeit zeigt.

»Lohmann tat dies nur versuchsweise. Er wusste nicht, ob ihm hier tatsächlich eine Rolle zufiel; ihm war, als träumte ihm. So etwas gab es eigentlich nicht. [...] Lohmann hatte sich aus Anlaß seines alten Professors eine interessante Theorie zurechtgemacht; aber vor Augen hatte er Unrats Seele kaum – kaum ihre Abgrundflüge, ihr fürchterliches Auskohlen, ihr über alles hinaus zu sich selber Verdammtsein. Die Anschauung der Dinge, die Lohmann gefehlt hatte, nun kam sie zu jäh, und er hatte Furcht – die Furcht vor dem Wirklichen.« (S. 236)

Mit größtem Erschrecken beobachtet er Unrats Triebausbruch, in Lohmanns Gegenwart seine Frau zu ermorden. Doch auch im diesem heftigen Tumult, als Unrat seine Gattin zu erwürgen versucht, vergisst Lohmann nicht seine Brieftasche, die hier für das bourgeoise Privileg und schlicht für ‚Geld‘ steht: »Lohmann war, um sich eine Haltung zu geben, an den Tisch zurückgetreten, nahm seine Brieftasche und strich darüber hin.« (S. 237) Demnach scheint Unrats Raub der Brieftasche

Lohmanns einerseits sehr naiv und sogar lächerlich zu sein, wie der Wutausbruch eines Kindes, andererseits aber zeigt es Unrats Erfüllung des unbewussten Wunsches, die durch Geld markierte Kaste Lohmanns zu brechen.<sup>665</sup> Darauf reagiert Lohmann, seiner Kaste gemäß, »ganz bürgerlich mit „Polizei“«. (S. 237)

»Da geriet denn der Kommentator ins Stocken, dem Zuschauer versagte das wohlwollende Lächeln. Lohmanns Geist, der durch so unglaubliche Erlebnisse noch nie erprobt worden war, warf alle Eigenart ab und antwortete auf „Verbrechen“ ganz bürgerlich mit „Polizei“«. (S. 237)

Dadurch wird deutlich, dass Lohmanns narzisstische Blasiertheit und bewunderungssüchtige Eitelkeit nur unter dem Schirm seiner Klasse und ökonomischer Wirkungskraft gedeihen konnte.<sup>666</sup> Hier erscheint Lohmann weder als Ästhet noch als Intellektueller im wahren Sinne, im Grunde war er dies nie wirklich, sondern als ein Dilettant, der sein ästhetisches Temperament durch eine dandyhafte Art ausdrückt. Er tritt als jugendlicher Genussmensch gleichsam lediglich als die verbliebene Adoleszenz, bzw. verlängerte Adoleszenz des Großbürgertums auf. Denn seine »ganz bürgerlich[e]« Reaktion auf Unrats »„Verbrechen“« (S. 237), die der Erzähler explizit betont, erweist sich als das vollkommene Gegenteil von dandyhaftem Verhalten. Der Dandy stellt sich »in seinem rigiden Subjektentwurf, [...] gegen die Uniformierung und gegen die utilitaristischen Wertvorstellungen der Bourgeoisie«. <sup>667</sup> Heinrich Mann selber nennt diesen Schluss einen »Komödienschluß«. <sup>668</sup> Durch das Demaskieren von Lohmanns Bürgerlichkeit, d. h. seine vordringliche Sorge um das Geld und die Anzeige bei der Polizei, wird dieser Roman mit einem ‚Happy End‘, das jedoch fraglich ist, geschlossen. Trotz der Verhaftung Unrats und seiner Gattin bleiben die morbiden Faktoren der Gesellschaft

---

<sup>665</sup> Die Bedeutung des Geldes ist auch relevant für den Begriff der Moderne. Vgl. Kap. 3.2.2 zu *Professor Unrat*.

<sup>666</sup> Nach Erdheim sei der Narzissmus eigentlich »ein wesentliches Moment des adoleszenten emotionalen Aufruhrs«. Demnach ist er »ein notwendiges Element der Entwicklung«. Mario Erdheim: Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit. S. 301. Aber im Fall Lohmanns verbleibt der Narzissmus stets egozentrisch und stört daher eher die spätadoleszenten Aufgaben.

<sup>667</sup> Hiltrud Gnüg: Kult der Kälte. Der klassische Dandy im Spiegel der Weltliteratur. Stuttgart 1988. S. 17.

<sup>668</sup> Heinrich Mann an E. Ebermayer am 18. Aug. 1931. In: Werk und Leben im Dokumenten und Bildern. Berlin und Leipzig 1971. S. 240.

ungebrochen. Deswegen ist dieser Schluss tatsächlich kein echtes ‚Happy End‘ und dementsprechend wird Lohmanns letzte Tat nicht unbedingt positiv verstanden.

»Wohl bewahrte er das Bewußtsein, dies sei kein besonders seltener Einfall, aber er sagte sich: >Da hört's auf< und schritt stramm über das Bedenken hinweg. Ja, Lohmanns Schritt ward stramm, als er sich an die Tür zum Nebenzimmer begab, um daran zu rütteln. Er hatte deutlich gehört, wie die Künstlerin Fröhlich sich eingesperrt hatte; aber es war seine Pflicht, sich vollends zu überzeugen, daß sie nach seinem Weggang nicht in die Gewalt ihres mörderischen Gatten fallen könne ... Darauf verließ Lohmann das Haus.« (S. 237f.)

Trotz des lebensgefährlichen Zustands der Rosa Fröhlich geht Lohmann »stramm« und zwingt sich, »seine Pflicht« zu tun, die ihm zugunsten der Selbstbezogenheit eingetrichtert wurde. Dieses Verhalten Lohmanns zeigt das typische Merkmal der verlängerten Adoleszenz, nämlich »das gewohnheitsmäßige Vermeiden der Konfliktspannung«<sup>669</sup>. Die verlängerte Adoleszenz bietet »ein paradoxes Bild: es besteht kein Konflikt, mit dem man fertig werden muß, weil der Konflikt nicht erlebt wird.«<sup>670</sup>

In der dilettantischen Figur Lohmann erweisen sich explizit die Merkmale der ‚verlängerten Adoleszenz‘ als die abweichende Adoleszenzentwicklung, und darüber hinaus im Zusammenhang mit ‚Moderne‘ verweist seine verlängerte Adoleszenz exemplarisch auf den verbliebenen und somit in Selbstbezogenheit und Blasiertheit stagnierenden Lebenslauf.

---

<sup>669</sup> Peter Blos: Adoleszenz. S. 253.  
<sup>670</sup> Ebd.

### III. Die moderne Jugend: Adoleszenz als Prisma der Facetten der Moderne

#### 1. Die Schulgeschichte als literarische Selbstreflexion der Jahrhundertwende

Unsere Schulstube ist die verkleinerte, verengte Welt. Unter dreißig Menschen können doch gewiß ebenso gut alle Empfindungen und Leidenschaften vorkommen, wie unter dreißigtausend. Unter uns spielen Liebe und Haß, Ehr- und Rachsucht, edele und niedere Gesinnung eine bedeutende Rolle. Wir haben Armut und Reichtum, Wissen und Dummheit, Erfolg und Misserfolg in all ihren Schwankungen und feinen Unterschieden. Man hat oft Gelegenheit, in der Schulstunde den Helden, den Verräter, das Opfer, den Märtyrer zu spielen. Es sollte nur einmal ein Dichter in unsere Verhältnisse hineinblicken, er würde reichen Stoff zu spannenden Werken finden.

Robert Walser

A.

Um 1900 avanciert ‚Schule‘ zu einem zentralen Schauplatz der literarischen Produktion in Deutschland. Die Geschichte der Jugendlichen, sowohl ihr Leiden als auch ihre Konflikte in der Institution ‚Schule‘, rücken in den Vordergrund vieler zeitgenössischer Dramen und Prosawerke,<sup>671</sup> unter denen einige heute zu den kanonisierten Texten der klassischen Moderne gehören. Dass die Früh- oder Erstlingswerke vieler bedeutender Autoren der Zeit zum Typus der Schulgeschichte gehören, ist kein unbedeutendes Phänomen. Nach der Reichsgründung ändern sich durch die rapide Veränderung der Gesellschaft auch die Bildungs- und Erziehungsideale,<sup>672</sup> und demgemäß wird die Frage nach der »Krise der Erziehung, [der] Krise der jungen Menschen«<sup>673</sup> von den bildungskritischen Literaten in ihren

---

<sup>671</sup> Dazu gehören Werke wie Frank Wedekinds Drama ›Frühlings Erwachen‹ (1890/91), Max Halbes ›Jugend‹ (1893), Gerhard Hauptmanns ›Hanneles Himmelfahrt‹ (1894), Peter Hilles ›Des Platonikers Sohn‹ (1896), Jakob Wassermanns ›Die Juden von Zirndorf‹ (1897), Rainer Maria Rilkes ›Die Turnstunde‹ (1899), Georg Kaisers ›Der Fall des Schülers Vegesack‹ (1901/02), Thomas Manns letzter Teil der ›Buddenbrooks‹ (1901), Emil Strauss' ›Freund Hein‹ (1902), Franziska Gräfin zu Reventlows ›Ellen Olestjerne‹ (1903), Robert Walsers ›Fritz Kochers Aufsätze‹ (1904), Heinrich Manns ›Professor Unrat‹ (1905), Robert Musils ›Die Verwirrungen des Zöglings Törleß‹ (1906) und Hermann Hesses ›Unterm Rad‹ (1906).

<sup>672</sup> Vgl. hierzu in vorliegender Arbeit das Kapitel I Historischer, sozialer und kultureller Hintergrund.

<sup>673</sup> Robert Minder: Kadettenhaus, Gruppendynamik und Stilwandel von Wildenbruch bis

Schulgeschichten oder Schulromanen gestellt, welche meist von dem harmonischen Schluss des Bildungsroman-Schemas abweichen.

In Anbetracht verwässerter neuhumanistischer Bildungsideale erhob sich die Frage, ob die Bildungsromane »unzeitgemäß oder gar realitätsfern wirken«, <sup>674</sup> und ob die »erzählerische Darstellung des Wegs einer zentralen Figur durch Irrtümer und Krisen zur Selbstfindung« und »tätigen Integration in die Gesellschaft« schließlich »auf einen Ausgleich mit der Welt« <sup>675</sup> ziele. Zudem kommt es am Beginn des 20. Jahrhunderts zu einer »merkwürdige[n] Renaissance dieser Gattung«. <sup>676</sup> Doch wird die von Wilhelm Dilthey in Goethes *Wilhelm Meister* als traditionsbildendes Muster dargestellte »menschliche Ausbildung in verschiedenen Stufen, Gestalten, Lebensepochen« <sup>677</sup> nur als ein vereinfachtes Schema in den nachfolgend verfassten erfolgreichen Epigonenromanen angewandt. Diese »historische mit dem humanistischen Ideal der klassischen Bildung und mit aufklärerischen Perfektionsidealen verknüpfte« Vorstellung, dass der Protagonist der Geschichte schließlich durch seine mannigfachen Erfahrungen in den jeweiligen Lebensphasen »gebildet«, »gereift« und »gesellschaftlich geformt« <sup>678</sup> werde, wird dem Leser nun lediglich auf »sozialen Aufstieg, privates Glück und höchstens noch ökonomischen Erfolg« <sup>679</sup> begrenzt. Die Entelechie, das Spezifikum des Bildungsromans, gibt es in solchen Epigonenromanen nicht mehr. <sup>680</sup>

Die bildungskritischen oder zumindest der zeitgenössischen ‚Bildung‘ gegenüber skeptischen Autoren proklamieren in ihren ‚Schulgeschichten‘ den Verfall des klassischen Bildungsideals und somit die Absage an die Hoffnung des Bildungsromans. Die Schulgeschichte, die den Helden »durch Krisen und Konflikte«

---

Rilke und Musil. S. 73. In Bezug auf die Krise der Erziehung vgl. auch in vorliegender Arbeit Kapitel I Historischer, sozialer und kultureller Hintergrund.

<sup>674</sup> York-Gothart Mix: Die Schulen der Nation. S. 27.

<sup>675</sup> Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Hg. v. Klaus Weimer. Berlin 1997. S. 230.

<sup>676</sup> Rolf Selbmann: Der deutsche Bildungsroman. Stuttgart 1984. S. 146.

<sup>677</sup> Wilhelm Dilthey: Leben Schleiermachers. Bd. I. Berlin 1870. S. 282. Hier zitiert nach Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. S. 230.

<sup>678</sup> Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. S. 230.

<sup>679</sup> Rolf Selbmann: Der deutsche Bildungsroman. Stuttgart 1984. S. 146f.

<sup>680</sup> »Romane wie Cäsar Flaischlands *Jost Seyfried* (1904), Gustav Fressens *Hilligenlei* (1905) und Jörn Uhl (1901), Wilhelm von Polenz' *Wurzelocker* (1902), Otto Ernsts Romantrilogie um den Helden Semper Asmus (1904ff.), deren 2. Band im Untertitel ausdrücklich „ein Bildungsroman“ heißt, oder Carl Hauptmanns *Einhart der Lächler* (1907), um nur die damals erfolgreichsten zu nennen, [...]« Selbmann behauptet, dass solche Werke heute vorschnell mit einem »vernichtende[n] Urteil« belegt werden. Rolf Selbmann: Der deutsche Bildungsroman. Stuttgart 1984. S. 147.

nicht »auf einen Ausgleich mit der Welt«<sup>681</sup> wie im Bildungsroman, sondern eher auf das Scheitern hinführt, kann sich demnach auch als ‚Desillusionsroman‘ bezeichnen.<sup>682</sup> Die meisten jugendlichen Helden der Schulgeschichten stehen im Spannungsverhältnis zwischen Ich und Welt. Ihnen gelingt keine Integration in die Gesellschaft, sondern sie verbleiben im Zwiespalt zwischen dem sich selbst suchenden Subjekt und der sich widersetzenden Umwelt. Unter diesem Aspekt erweist sich die Bildungskritik als großer Teilaspekt der Gesellschaftskritik. Dennoch ist auch parallel zu beachten, inwiefern die Merkmale dieser einerseits hoffnungsvollen und andererseits risikoreichen Lebensphase der Adoleszenz, in der sich die meisten Helden der Schulgeschichte befinden, eine Rolle spielen.

Die Schulgeschichte um die Jahrhundertwende hat nicht nur auf literarischem Feld, sondern auch unter kulturellen Aspekten ihren Wert. Die literarische Thematisierung der Jugendproblematik veranlasst die Zeitgenossen, ihre Aufmerksamkeit auf die Wahrnehmung der Schul- und Bildungswirklichkeit sowie auf die Jugendfrage zu richten. Diese »hohe kulturelle Legitimität der Schulgeschichte«, wie Kolk richtig beleuchtet, ist »um 1900 [an] der Konjunktur des Themas in zwei Bereichen«<sup>683</sup> abzulesen:

»Zum einen erscheint eine Vielzahl literarischer Verarbeitungen, [...]. Zum anderen werden im Kontext der im Kaiserreich intensivierten schul- und hochschulpolitischen Debatten auch Aspekte des gesellschaftlichen Umgangs mit Jugend insgesamt berührt.«<sup>684</sup>

In diesem Sinne ist das Genre ‚Schulgeschichte‘ um die Jahrhundertwende nicht nur künstlerisch als eine gewichtige Literaturströmung der Epoche anzusehen, die die Problematik von jungen Menschen eindringlich zur Darstellung bringt,<sup>685</sup> sondern

---

<sup>681</sup> Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. S. 230.

<sup>682</sup> Vgl. York-Gothart Mix: Die Schulen der Nation. S. 33.

<sup>683</sup> Rainer Kolk: Literatur, Wissenschaft, Erziehung. Austauschbeziehungen in Hermann Hesses *Unterm Rad* und Robert Walsers *Jakob von Gunten*. S. 235.

<sup>684</sup> Rainer Kolk: Literatur, Wissenschaft, Erziehung. S. 235. »Dabei zeichnen sich sowohl in den bildungspolitischen wie in den wissenschaftlichen Kontroversen Prozesse der Binnendifferenzierung ab: Subdisziplinen wie Jugendpsychiatrie und Schulhygiene in der Medizin und Pädagogische Psychologie und Heilpädagogik in der Erziehungswissenschaft formieren sich, 1906 findet der erste Kongreß für Kinderforschung und Jugendfürsorge statt.«

<sup>685</sup> Vgl. Viktor Žmegač: Zum literarischen Begriff der Jahrhundertwende. In: Deutsche Literatur der Jahrhundertwende. Hg. v. Viktor Žmegač. Königstein/Ts. 1981. S. IX-LI, vor



sie ist auch für die reflexiven Prozesse der Korrelation zwischen Literatur und Wirklichkeit von Belang.

B.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wird mit der Intensivierung der bürgerlichen Kulturkritik die »Idealisierung der Jugend« emphasiert.<sup>686</sup> Bereits seit Mitte des 19. Jahrhunderts preisen manche namhaften Kulturkritiker und Philosophen, vor allem Nietzsche und Lagarde, die Jugend »als Träger des Heils und der Erneuerung«<sup>687</sup> an. Allerdings ist sowohl der Jugendkult als auch die Kulturkritik des Bildungsbürgertums nicht neu, denn diese reichen schon bis in die erste Hälfte des Jahrhunderts zurück.<sup>688</sup> Dennoch, erst in der Zeit des Kaiserreichs werden Kulturkritik und Jugendkult zu »Tendenzen, die das ganze Bildungsbürgertum mit Macht erfassen«.<sup>689</sup> Somit ist um die Jahrhundertwende Jugend »ein vielbeschworener Mythos«<sup>690</sup> geworden. Jugend und Jugendlichkeit werden »unendlich produktiver und grenzenlos fruchtbarer Quellgrund der Zukunft«: »Jugend: das ist die Lebensform des „Noch nicht“, das ist die Avantgarde auf dem Weg in eine bessere Zukunft«.<sup>691</sup>

In Analogie zu den Attributen dieser Lebensphase, die einerseits natürlich, kreativ und dynamisch, andererseits labil, unsicher und unberechenbar ist, ist die Auffassung vom ‚Mythos Jugend‘ jedoch auch als »höchst Verschiedenes« sowie »absolut

---

allem XXIIIff.

<sup>686</sup> Ulrich Aufmuth: Die deutsche Wandervogelbewegung unter soziologischem Aspekt. S. 134.

<sup>687</sup> Ulrich Aufmuth: Die deutsche Wandervogelbewegung unter soziologischem Aspekt. S. 135.

<sup>688</sup> In dieser Zeit tritt die ‚Jugend‘ heroisierend als »die habituelle Differenz« hervor, »die sich in der Opposition von jung und alt findet.« Unter der Prämisse eines futurisierten Jugendkonzeptes erfassen die Autoren des ‚jungen Deutschlands‘ Jugend als »Trägerin des Neuen, als innovatives, zukunftsträchtiges Potential für eine Veränderung jenseits der beteiligten Einzelnen.« Rainer Kolk: „Ja, begeisternd ist der Anblick aufstrebender Jünglinge“. Das Versprechen der Jugend zwischen Vormärz und Moderne. S. 19ff.

<sup>689</sup> Ulrich Aufmuth: Die deutsche Wandervogelbewegung unter soziologischem Aspekt. S. 135.

<sup>690</sup> Detlev J. K. Peukert: »Mit uns zieht die neue Zeit ...« Jugend zwischen Disziplinierung und Revolte. In: Jahrhundertwende. S. 176.

<sup>691</sup> Ulrich Herrmann: Die Jugendkulturbewegung. Der Kampf um die höhere Schule. In: »Mit uns zieht die neue Zeit« Der Mythos Jugend. Hg. v. Thomas Koebner u. a. Frankfurt a. M. 1985. S. 224.

Gegensätzliches«<sup>692</sup> zu kennzeichnen. Mit dem Konzept ‚Jugend‘ verbindet man den Protest gegen die starren Regeln der Bürgerwelt, die nicht nur durch die Jugendbewegungen mit nietzscheanischem Impetus, sondern auch durch die reformpädagogischen Bemühungen der Jahrhundertswende geprägt wurden. Mithin gilt ‚Jugend‘ als eine Hoffnung zur Erneuerung und Erlösung der Kultur.

Im Gegenzug wird Jugend aber auch als Problem und latente Gefährdung verhandelt. Denn die kulturkritische Jugendbewegung des ‚Mythos Jugend‘ verschwindet »nicht ins Mythisch-Allgemeine, in die schlechte Utopie einer ästhetischen Versöhnung real erfahrener Lebenskonflikte«, sondern schafft als »eine wirkliche Emanzipationsbewegung« klare Fronten »im Rahmen ihrer Intentionen einer realen gesellschaftlichen Reformpraxis«.<sup>693</sup> Sie wagt also »den Kampf für ein selbstbestimmtes Jugendleben.«<sup>694</sup> Jedoch, wie in zahlreichen Schulgeschichten geschildert, wenn der Vorgang der Selbstbestimmung scheitert, erleben die Jugendlichen dies sehr häufig als »individuelle[] und kollektive[] Bedrohungserfahrungen«.<sup>695</sup>

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde der Begriff des Jugendlichen aus der juristischen Sprache heraus geprägt und bezeichnete »das straffällig gewordene Gegenstück«, ein Individuum aus den Kreisen der kriminellen oder verbrecherischen Jugend.<sup>696</sup> Der ‚Jugendliche‘ bezeichnet das Alter der »Straffälligkeit« und er charakterisiert hauptsächlich den »Verwahrloste[n], Gottlose[n], Kriminelle[n], [den] Korrekursionsbedürftige[n]«.<sup>697</sup> Erst nach 1900 im Zuge der bürgerlichen Jugendbewegung lässt sich »das alte Stigma der Straffälligkeit« des Jugendlichenbegriffs abschwächen und dabei wird der »Typus des Jugendlichen« nicht allein als ein »erstrebenswertes Selbstbild der Jugendlichen« stilisiert, sondern

---

<sup>692</sup> Detlev J. K. Peukert: »Mit uns zieht die neue Zeit ...«. S. 176.

<sup>693</sup> Ulrich Herrmann: Die Jugendkulturbewegung. Der Kampf um die höhere Schule. S. 224.

<sup>694</sup> Ebd. S. 224.

<sup>695</sup> Justus H. Ulbricht: Jugendkult, Reformpädagogik und Jugendbewegung zu Beginn des „Jahrhunderts des Kindes“. In: Der Deutschunterricht 52. Seelze 2000. S. 41.

<sup>696</sup> Vgl. Johannes-Christoph von Böhler: Die gesellschaftliche Konstruktion des Jugendalters. Zur Entstehung der Jugendforschung am Beginn des 20. Jahrhunderts. Weinheim 1990. S. 28.

<sup>697</sup> Lutz Roth: Die Erfindung des Jugendlichen. München 1983. S. 137. Im sozialpädagogischen Zusammenhang erläutert Lutz Roth die allmähliche Verschiebung der Bedeutung von ‚Jugendlichkeit‘ ins Positive aus wirtschaftlichen und politischen Gründen. In der Kaiserzeit wandelt sich das Konzept des Jugendlichen langsam in das des »jungen Staatsbürgers, in die ins Positive gewendete Konzeption vom jungen Menschen, den es für Staat und Gesellschaft zu gewinnen gilt«. Er tritt als »unverzichtbares Arbeitskräftepotential« in der Phase des wirtschaftlichen Aufstiegs hervor. S. 118.

zugleich als die »kulturregeneratorische Chiffre der erwachsenen Wilhelminer«.<sup>698</sup> Die bürgerliche Jugendbewegung ‚Der Wandervogel‘ ist als Widerstand der Jugend gegen das konservative Elternhaus und die autoritäre Schule entstanden. Nietzsches lebensphilosophischer Aufruf zur Befreiung, vor allem in seinem Kultbuch *Zarathustra*, ist geradezu zum Impetus der kulturkritischen Jugend und auch der Erwachsenen geworden.<sup>699</sup> Die Reformpädagogen, die sich auf Rousseaus Lehre berufen und radikal kritische Positionen gegen die Lehr- und Lernformen des wilhelminischen Bildungswesens vertreten, betrachten diese jugendliche Selbstbefreiungsrebellion zumeist begeistert. Aus diesem Gedanken heraus kanalisiert der Jugendkult um 1900 die Hoffnung auf eine kulturelle und gesellschaftliche Erneuerung.

In Anbetracht des Verhältnisses zwischen der Freiheit der Jugendlichen und der Erziehungsaufgabe gibt es in dieser Zeit jedoch auch die Religiösen und Pädagogen, die eine durchaus andere Ansicht vertreten. Sie halten die alltägliche Freiheit der Jugendlichen für »Zuchtlosigkeit« und eine »Kontrollücke[] zwischen Schulbank und Kasernentor« und somit für »bedrohlich«<sup>700</sup> für die herkömmliche Erziehung und Gesellschaft. Clemens Schultz, Hamburger Pastor, beschrieb negative und gefährliche Indizien im Porträt der Jugendlichen der Nation als die »Halbstarken«:<sup>701</sup>

»Der ‚Halbstarke‘ soll der junge Mann im Alter von 15-22 Jahren sein, der zur verkommenen Großstadtjugend gehört [...]. Er steht am liebsten müßig am Markte und [...] er ist der geschworene Feind der Ordnung, [...] darum haßt er die Regelmäßigkeit, ebenso alles Schöne und besonders die Arbeit, zumal die geordnete, regelmäßige Pflichterfüllung. [...] Diese Halbstarken [...] bilden den Mob, sind die furchtbare grauenerregende Macht, zumal im großstädtischen Leben; ein Schlamm, der immer nach unten sinkt, wenn das soziale Leben in ruhigen Gleisen fortfließt, sich am Boden

---

<sup>698</sup> Justus H. Ulbricht: *Jugendkult, Reformpädagogik und Jugendbewegung zu Beginn des „Jahrhunderts des Kindes“*. S. 44.

<sup>699</sup> Vgl. Ebd. S. 44f. Vgl. hierzu auch in vorliegender Arbeit das Kapitel I Historischer, sozialer und kultureller Hintergrund.

<sup>700</sup> Detlev J. K. Peukert: »Mit uns zieht die neue Zeit ...« *Jugend zwischen Disziplinierung und Revolte*. S. 187.

<sup>701</sup> Clemens Schultz beschrieb, anknüpfend an den im hamburgischen Raum um die Jahrhundertwende geläufigen Begriff des Halbstarken, das negative Bild der Jugendlichen als junge Arbeiter, »die sich den pädagogischen Bemühungen ebenso verweigerten, wie dem ordnenden Zugriff von Staatsautorität und Kirchen.« Mit seinem 1912 erschienen Buch *Die Halbstarken* wird dieser Negativbegriff rasch im gesamten Reich publik. Vgl. Detlev J. K. Peukert: *Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorgen von 1878 bis 1932*. Köln 1986. S. 63.

der Gesellschaft festsetzt. [...] wehe, wenn etwa durch eine Revolution, vielleicht auch nur durch einen Generalstreik oder durch große politische Erregungen das soziale Leben erschüttert wird, dann kommt dieser Schlamm nach oben und ist von furchtbarer Wirkung. Dieser Mob ist viel schlimmer und verderblicher als einzelne sog. schwere Verbrecher«. <sup>702</sup>

In der Industriegesellschaft steht die Jugend im Sinne der ‚Halbstarken‘ nicht nur für die Möglichkeit von Freiheit und Innovation, sondern sie wird auch charakterisiert als »das Bedrohungspotential der neuen Massengesellschaft.« <sup>703</sup> Aus dieser Rezeption von Jugendverwahrlosung ergeben sich Lösungen »im Bereich verstärkter und systematisierter Kontrolle: in der Jugendfürsorge, im Jugendstrafrecht, in der Kinder- und Jugendpsychiatrie.« <sup>704</sup> So kann festgestellt werden, dass das Jugendkonzept sowie das Bildungskonzept in dieser Zeit beständig als widersprüchliche Spannungen reflektiert werden.

### C.

Unter der Perspektive der kulturwissenschaftlichen Literaturwissenschaft kann man Folgendes konstatieren:

»Literarische Texte [...] sind Gegenstände der kulturellen Selbst-Wahrnehmung und Selbst-Thematisierung. In Texten beobachten sich Kulturen selbst. [...] Literarische Texte sind spezifische Formen des individuellen und kollektiven Wahrnehmens von Welt und Reflexion dieser Wahrnehmung. Literatur ist deshalb konstitutiv durch ein hohes Maß an Selbstreflexion charakterisiert.« <sup>705</sup>

---

<sup>702</sup> Clemens Schultz: Die Halbstarken. Leipzig 1912. Hier zitiert Detlev J. K. Peukert: Grenzen der Sozialdisziplinierung. S. 63ff.

<sup>703</sup> Detlev J. K. Peukert: »Mit uns zieht die neue Zeit ...«. Jugend zwischen Disziplinierung und Revolte. S. 188.

<sup>704</sup> Rainer Kolk: »Ja, begeisternd ist der Anblick aufstrebender Jünglinge.« Das Versprechen der Jugend zwischen Vormärz und Moderne. S. 25. Später entwickelt sich diese Auffassung zu den Ideen von Jugendschutz, Jugendfürsorge und Jugendpflege weiter, die die drei Hauptbestandteile moderner Sozialpädagogik bilden. Vgl. hierzu auch Detlev J. K. Peukert: Grenzen der Sozialdisziplinierung. S. 66.

<sup>705</sup> Wilhelm Voßkamp: Die Gegenstände der Literaturwissenschaft und ihre Einbindung in die Kulturwissenschaften. In: Jahrbuch der Deutschen Schillergesellschaft. 42. Göttingen 1998. S. 504.

Unter diesem Blickwinkel kann die Thematisierung von Jugendlichen in der Literatur um die Jahrhundertwende ihren Wert nicht nur aus dem höheren künstlerischen Niveau der literarischen Bearbeitung beziehen,<sup>706</sup> sondern auch als literarische Selbstreflexion über Kultur, die in der Schul- und Bildungskritik des Kaiserreichs und in der Beschreibung der jugendlichen ambivalenten Existenzen in der Modernisierung dargestellt wird, verstanden werden.

Dabei ist bemerkenswert, dass solche Texte einerseits die vorhandenen Probleme und ansatzweise die beginnenden Bedrohungen der Gesellschaft aufzeigen, jedoch andererseits in hohem Maße Einfluss auf den »öffentlich ausgetragenen Thematisierungsprozess«<sup>707</sup> dieser Problematik ausüben. Insofern lässt sich die Konzeption von Literatur »als gesellschaftlich bewirktes und zugleich als gesellschaftlich wirkendes Handeln«<sup>708</sup> konstatieren. Die literarische Bearbeitung der Jugendthematik wurde zu dieser Zeit mehrfach im pädagogischen und bildungspolitischen Bereich zitiert und interpretiert: Auf der einen Seite als plausibles Beispiel für die desolate Bildungswirklichkeit, aber auf der anderen Seite als Gegenbeispiel für die dekadente Kränklichkeit und Fragilität der Jugendlichen. Doch sehen beide Auffassungen diese literarischen Werke als ein ‚Paradigma‘ des zeitgenössischen Bildungs- und Kulturzustandes an. In diesem Sinne übernehmen die literarischen Texte einen »Teil an der kulturellen Sinnproduktion.«<sup>709</sup> Die Schulgeschichte als »rezipiertes Medium eines sozialen Verständigungszusammenhanges« verweist auf die »sozio-kulturelle[n] Konstellationen – historische Wirklichkeitskonstruktionen und Vorstellungsbilder, Herrschafts- und Machtstrukturen, Wahrnehmungs-, Denk-, Gefühls- und Handlungsmuster«.<sup>710</sup> Betrachtet man den Bildungsroman, wie Voßkamp erläutert,

---

<sup>706</sup> Nicht wenige dieser Werke gehören nicht nur zu den wichtigsten Werken des Genres der Schulgeschichte, sondern zählen zugleich zu den bedeutendsten Texten um die Jahrhundertwende überhaupt.

<sup>707</sup> Johannes-Christoph von Bühler: Die gesellschaftliche Konstruktion des Jugendalters. S. 114.

<sup>708</sup> Dieter Pfau, Jörg Schöner: Probleme und Perspektiven einer theoretisch-systematischen Grundlegung für eine >Sozialgeschichte der Literatur<. In: Zur theoretischen Grundlegung einer Sozialgeschichte der Literatur. Ein struktural-funktionaler Entwurf. Hg. v. Renate von Heydebrand, Dieter Pfau u. Jörg Schöner. Tübingen 1988. S. 11.

<sup>709</sup> Wilhelm Voßkamp: Die Gegenstände der Literaturwissenschaft und ihre Einbindung in die Kulturwissenschaften. S. 504.

<sup>710</sup> Waltraud >Wara< Wende: »Die Schule ist die einzige moderne Kulturfrage, die ich ernst nehme«. Zur Relation zwischen literarischen Texten und sozio-kulturellen Erfahrungsräumen am Beispiel von Hermann Hesses Schulgeschichte *Unterm Rad* (1905). S. 204.

»als ein ästhetisches Medium bürgerlicher Selbstwahrnehmung«<sup>711</sup> im 19. Jahrhundert, tritt die ‚Schulgeschichte‘ zu Beginn des 20. Jahrhunderts anstelle des Bildungsromans »im Dienst experimenteller Formgewinne«<sup>712</sup> auf. Vor dem Hintergrund der Negation der tradierten Bildungskonventionen und des Verzichts auf die Hoffnung des Bildungsromans erweist sich die Schulgeschichte als literarische Selbstwahrnehmung der Kultur in der Modernisierung, die die jugendlichen Helden in der Gestaltung des Entwicklungsprozesses oder der ‚Adoleszenz‘, also die ‚moderne Jugend‘ repräsentiert. Vor allem werden diese Parallelen zwischen Adoleszenz und Moderne in Hinsicht auf den prozeduralen Charakterzug der Adoleszenz konstatiert.

## **2. Adoleszenz als lebendige Metapher für das facettenreiche Gesicht der Moderne**

Ehe ich diesen Aufsatz begann, ging ich zu einem Menschen, an den mir viel liegt, und nannte ihm das Thema, „Jugend“, sagte ich. Und er, ungeduldig, mit einer prachtvoll aggressiven und belebenden Ungeduld: „Schon wieder? Ihr werdet noch zu Greisen werden darüber!“

Wilhelm Emanuel Süskind

A.

Betrachtet man die Darstellung der Jugendlichen als kulturelle Selbstbeschreibung der Moderne um die Jahrhundertwende, kann auch die dementsprechende Konzeption von ‚Jugend‘ als Metapher der ‚Moderne‘ gelten. Der Begriff ‚Moderne‘ zeichnet sich in seiner Pluralität durch zahlreiche Merkmale aus, da »die Bedeutungsmöglichkeit von ‘modern’«<sup>713</sup> unterschiedlich verstanden und nicht »auf

---

<sup>711</sup> Wilhelm Voßkamp: Literaturwissenschaft und Kulturwissenschaften. Versuch einer Bestandsaufnahme. In: Zur Geschichte und Problematik der Nationalphilologien in Europa. Tübingen 1999. S. 821.

<sup>712</sup> Jürgen Fohrmann/Helmut J. Schneider: Einleitung. In: 1848 und das Versprechen der Moderne. Hg. v. Jürgen Fohrmann und Helmut J. Schneider. Würzburg 2003. S. 10.

<sup>713</sup> Gumbrecht klassifiziert das Prädikat ‚modern‘ je nach Nutzung als ‚gegenwärtig‘ (Gegenbegriff: ‚vorherig‘), ‚neu‘, (Gegenbegriff: ‚alt‘), ‚vorübergehend‘, (Gegenbegriff: ‚ewig‘). Hans Ulrich Gumbrecht: Modern, Modernität, Moderne. In: Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Hg. von Otto Brunner, Werner Conze u. Reinhart Koselleck. Bd. 4. Stuttgart 1978. S. 96.

einen bestimmten Inhalt oder auf einzelne formale Kriterien«<sup>714</sup> festgelegt werden kann. Doch generell kann man konstatieren, dass, insbesondere in der Literatur, eine »spezifische Art der Modernisierung«<sup>715</sup> stattfindet. Die gesellschaftliche Modernisierung prägt sich hier vor allem in ihrer Ambivalenz aus: Fortschritt und Rückschritt, Anbeten der Krankheit oder der Vitalität, Gewinn und Verlust. Zudem sind auch »Überfeinerung, Zerrüttung der Nerven und Wahnsinn«<sup>716</sup> als Anzeichen der Moderne anzusehen. Dabei werden diese Merkmale im Sinne der Liminalität oder »Schanierbedeutung«<sup>717</sup> der adoleszenten Lebensphase mehrfach analog zur Moderne in den Schulgeschichten ausgestaltet. Unter diesem Blickwinkel stellt Adoleszenz oder ‚moderne Jugend‘ in der Schulgeschichte nicht nur den Verlauf des physisch-psychischen Entwicklungsvorgangs des Individuums dar, sondern zugleich »den Entwurf eines zwischen Individuum und Gesellschaft stets neu auszuhandelnden Spielraums«.<sup>718</sup>

Vor allem können in den in dieser Arbeit behandelten Schulgeschichten *Unterm Rad*, *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* und *Professor Unrat* und den darin beschriebenen adoleszenten Prozessen die vielfältigen Facetten des Modernisierungsprozesses, gewissermaßen das Konzept ‚Moderne‘ schlechthin abgelesen werden. Mario Erdheim akzentuiert das Verhältnis zwischen Adoleszenz und Kulturwandel mit Blick auf den Aspekt der dynamischen und schöpferischen Charakteristika. Dabei zeigt sich die Adoleszenz immer als ambivalent:

»Der Antrieb, Kultur zu verändern, muß im Menschen ebenso angelegt sein wie seine Fähigkeit, sie sich anzueignen und zu bewahren. Beide Momente spielen in der Adoleszenz eine entscheidende Rolle: Die Adoleszenz treibt den Menschen einerseits dazu, das Überlieferte in Zweifel zu ziehen, zu verunsichern und neue Perspektive zu suchen, und andererseits stellt sie ihn vor die Aufgabe, sich nicht zu verlieren und die Kontinuität zu wahren.«<sup>719</sup>

Aus diesem Blickwinkel korrigiert Erdheim die skeptische Ansicht über die Labilität

---

<sup>714</sup> Dorothee Kimmich/Tobias Wilke: Einführung in die Literatur der Jahrhundertwende. S. 10.

<sup>715</sup> Ebd. S. 11.

<sup>716</sup> Ebd. S. 84.

<sup>717</sup> Vera King: Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. S. 31.

<sup>718</sup> Cornelia Blasberg: Vorwort. In: Hermann Hesse 1877-1962-2002. Hg. v. Cornelia Blasberg. Tübingen 2003. S. 9.

<sup>719</sup> Mario Erdheim: Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit. S. 296.

der Jugendlichen durch das eher positive Wort »Experimentierphase«.<sup>720</sup> Die Jugendlichen in dieser Phase oszillieren ständig »zwischen einem expansiven Verhalten, das das Individuum in die Welt hinaus treibt, und einem Rückzug, der es alle gewonnenen Positionen aufgeben läßt«.<sup>721</sup> In den experimentellen Erfahrungen findet sich auch »die Chance zur Kulturerneuerung«.<sup>722</sup> Dieser Adoleszenzbegriff unterscheidet sich von jenem Freuds, der ihn im Sinne der »Zweizeitigkeit der sexuellen Entwicklung« lediglich als »Wiederholung der frühen Kindheit«<sup>723</sup> angesehen hat. Im Gegensatz zu Freuds Auffassung fungiert ‚Adoleszenz‘ hier jedoch als zweite Chance, die »die frühere Traumatisierung« korrigiert und die »Situation aus der frühen Kindheit, aber unter neuartigen Voraussetzungen«<sup>724</sup> reproduzieren kann oder zumindest zu reproduzieren versucht. Durch diese Offenheit der Chance zur Erneuerung ist die Adoleszenz »Produkt eines Prozesses gesellschaftlicher Modernisierung«<sup>725</sup> einerseits, aber andererseits auch eine Projektion der Paradigmen der Moderne selbst.

Die Darstellung des Adoleszenzverlaufs in der Schulgeschichte, insbesondere in den hier erörterten drei Romanen, repräsentiert die verschiedenen Facetten der Moderne. Allerdings verweisen hier die je verschiedenen Adoleszenzaspekte nicht allein auf die ‚Chance zur Kulturerneuerung‘, sondern vielmehr auf die Risiken der Devianz und des Scheiterns der Entwicklung. Nicht zuletzt aus diesem Grund kann die Adoleszenz als das Paradigma der Individualisierung der Moderne verstanden werden.

B.

---

<sup>720</sup> Mario Erdheim: Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit. S. 299.

<sup>721</sup> Ebd. S. 299.

<sup>722</sup> Ebd. S. 299.

<sup>723</sup> Mario Erdheim: Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit. S. 316.

<sup>724</sup> Ebd. S. 300. In Hinsicht auf die Chance zur Korrektur in der Adoleszenz äußert Blos: »Es ist noch zu wenig beachtet worden, daß die Adoleszenz nicht nur trotz, sondern eher wegen ihres emotionalen Aufruhrs oft eine Spontanheilung für schwächende Kindheitseinflüsse bietet, und dem Individuum Gelegenheit gibt, Kindheitserfahrungen, die seine fortschreitenden Entwicklung bedroht haben, zu modifizieren und zu korrigieren.« Peter Blos: Adoleszenz. S. 23.

<sup>725</sup> Carsten Gansel: Adoleszenz und Adoleszenzroman als Gegenstand literaturwissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für Germanistik. N. F. 14. 2004. S. 137.



Die Hauptfiguren des Romans *Unterm Rad*, Hans Giebenrath und sein Freund Hermann Heilner, sind als eben aufblühende Adoleszente zu verstehen. Sie lösen sich gerade von der Familie, also von ihren primären Liebesobjekten ab, treten in das neue Milieu ein und beginnen langsam ihre Identität zu bilden. Aufgrund dieser Übergangssituation befinden sie sich im »Spannungsfeld von Widerstand und Anpassung, von Bewähren und Versagen«.<sup>726</sup> Diese Problematik des adoleszenten Übergangs wird thematisch in die zwei Figuren der Jugendlichen aufgespalten. Auf die Moderne bezogen können sie daher als Doppelseitigkeit der Moderne, ‚Verlust und Gewinn‘, verstanden werden. Hesse konzipiert die zwei Figuren, Hans Giebenrath und Hermann Heilner, zunächst mit markant polarisierten Konstitutionen und Eigenschaften.

»Es gab auch ungleiche Paare. Für das ungleichste galten Hermann Heilner und Hans Giebenrath, der Leichtsinnige und der Gewissenhafte, der Dichter und der Streber. Man zählte zwar beide zu den Gescheiten und Begabtesten, aber Heilner genoß den halb spöttisch gemeinten Ruf des Genies, während der andere im Geruch des Musterknaben stand.«<sup>727</sup>

Die Ambivalenz der Adoleszenz wird hier auf das als das »ungleichste« beschriebene Paar projiziert. Der Frühadoleszente (bzw. eigentliche Adoleszente), gemäß Blos' Klassifikation, ist getrennt vom primären Liebesobjekt und verschiebt daher häufig die Objektwahl zugunsten einer »engen, idealisierten Freundschaft mit Personen des eigenen Geschlechtes«.<sup>728</sup> Die meisten Freundschaften der frühen Adoleszenz folgen »dem narzißtischen Schema«.<sup>729</sup> Dieses, nach Erdheim, narzisstische Merkmal ist »ein notwendiges Element«<sup>730</sup> für die adoleszente Entwicklung, obwohl dieser Prozess manchmal mehr oder weniger pathologisch ablaufen kann. Während Freud sich eher »dem Problem der autoerotischen Seite des Narzissmus« widmet, fokussiert Erdheim den Charakter von Narzissmus angesichts der Allmachtsfantasie der Adoleszenten. Dabei versteht er den adoleszenten Narzissmus als »die erneuerte

---

<sup>726</sup> Ortrud Gutjahr: Jugend als Epochenthema um 1900. In: Adoleszenz. Hg. v. Johannes Cremerius. Würzburg 1997. S. 126.

<sup>727</sup> Hermann Hesse: *Unterm Rad*. S. 78f. Im Folgenden Nachweise durch Abkürzung UR und Seitenzahl in Klammern hinter Zitaten im Text.

<sup>728</sup> Peter Blos: *Adoleszenz. Eine Psychoanalytische Interpretation*. S. 87.

<sup>729</sup> Ebd. S. 93.

<sup>730</sup> Mario Erdheim: *Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit*. S. 301.

Besetzung des Selbst, sogar dessen Überschätzung, [...] um die Infragestellung der äußeren Welt zu wagen und die dadurch bedingte Verunsicherung ertragen zu können.«<sup>731</sup> Während Heilners Freundschaft zu Hans narzisstisch und egozentrisch erscheint, zeigt sich das Gefühl von Hans gegenüber Heilner als stetige Bewunderung und heimlicher Stolz, aber andererseits auch als Auslöser von Minderwertigkeitsgefühlen und der physischen sowie psychischen Überlastung. Hans fehlt die Omnipotenzfantasie, also der adoleszenztypische Narzissmus: »Die Freundschaft der beiden war ein sonderbares Verhältnis. Sie war für Heilner ein Vergnügen und Luxus, eine Bequemlichkeit oder auch eine Laune, für Hans aber war sie bald ein mit Stolz gehüteter Schatz, bald auch eine große, schwer zu tragende Last.« (UR 80) Die Beschreibung von Heilners Zustand bringt sehr plausibel »das narzisstischen Schema« des Adoleszenten zum Ausdruck.

»Es konnte scheinen, als wäre der gute Giebenrath für seinen Freund lediglich ein angenehmes Spielzeug, sagen wir eine Art Hauskatze, und Hans selber fand das zuweilen. Aber Heilner hing doch an ihm, weil er ihn brauchte. Er musste jemand haben, dem er sich anvertrauen konnte, der ihm zuhörte, der ihn bewunderte. Er brauchte einen, der still und lüstern zuhörte, wenn er seine revolutionären Reden über Schule und Leben hielt. Und er brauchte auch einen, der ihn tröstete und dem er den Kopf in den Schoß legen durfte, wenn er melancholische Stunden hatte. Wie alle solche Naturen litt der junge Dichter an Anfällen einer grundlosen, ein wenig koketten Schwermut, deren Ursachen teils das leise Abschiednehmen der Kinderseele, teils der noch ziellose Überfluß der Kräfte, Ahnungen und Begierden, teils das unverständene dunkle Drängen des Mannbarwerdens sind. Dann hatte er ein krankhaftes Bedürfnis, bemitleidet und gehätschelt zu werden. Früher war er Mutterliebling gewesen, und jetzt, solange er noch nicht zur Frauenliebe reif war, diente ihm der gefügige Freund als Tröster.« (UR 82)

In Hinsicht auf den Adoleszenzverlauf Heilners spielt sein Freund Hans eine Übergangsrolle bei der Übertragung auf ein anderes Liebesobjekt. Demgegenüber fehlt dieser Prozess bei Hans vollkommen. Hans bleibt passiv und tut, was von ihm gefordert wird, nicht was er selbst sich wünscht. Diese polarisierte Figuren-Konzeption verweist somit nicht allein auf den ambivalenten Charakter von

---

<sup>731</sup> Ebd.

Narzissmus und Minderwertigkeitsgefühl der Adoleszenten, sondern auch auf die Manifestation der Triebpolarität ‚aktiv – passiv‘ dieser Lebensphase:<sup>732</sup>

»Die Triebpolarität wirkt sich in bezug auf das Ich, das Objekt und die Außenwelt aus. Dieser Zustand ist weitgehend für die adoleszente Objektbesetzung und Stimmungsfluktuation verantwortlich, für den Verhaltenswechsel und Schwankungen in der Fähigkeit zur Realitätsprüfung. Diese Instabilität und Inkongruität sind oft beschrieben und in der Tat als die signifikanten allgemeinen Charakteristika der Adoleszenz hervorgehoben worden.«<sup>733</sup>

Die aufgespaltene Triebpolarität zeigt sich explizit in der Beziehung zwischen Hans und Heilner, folglich führt dieser Unterschied zu einem jeweils anderen Werdegang und zu anderen Schlussfolgerung der beiden Adoleszenten. Wenn Heilner mit der »etwas kindlichen Traurigkeit« gefüllt und »totunglücklich« ist, ergießt er seinen Schwermut auf exaltierte Weise »über den unschuldigen Hans«. (UR 82) Diese Überschwänglichkeit der »überflüssige[n] und ungesunde[n] Triebe« (UR 83) bleiben in Hans ungelöst und seine Passivität führt folglich in die psychische und physische Schwäche. Dennoch basiert sein Stolz auf die Freundschaft mit Heilner auf dieser Passivität. Ausschließlich durch das passive Verhalten bestätigt Hans seine Selbstachtung und sein Selbstwertgefühl.

»Von diesen Leidensszenen bedrückt und gepeinigt, stürzte sich dieser in den ihm übrig bleibenden Stunden mit hastigem Eifer in die Arbeit, die ihm doch immer schwerer fiel. Daß das alte Kopfweh wiederkam, wunderte ihn nicht weiter; [...]. Zwar fühlte er dunkel, daß die Freundschaft mit dem Sonderling ihn erschöpfte und irgendeinen bisher unberührten Teil seines Wesens krank machte, aber je düsterer und weinerlicher jener war, desto mehr tat er ihm leid und desto zärtlicher und stolzer machte ihn das Bewusstsein, dem Freunde unentbehrlich zu sein. Zudem spürte er wohl, daß dieses kränkliche Wehmutwesen nur ein Ausstoßen überflüssiger und ungesunder Triebe war und eigentlich nicht in Heilners Wesen gehörte, den er treu und aufrichtig bewundert.« (UR 82f.)

Für den adoleszenten Werdegang Heilners spielt schwärmerisches Dichtertum, die

---

<sup>732</sup> Vgl. Peter Blos: Adoleszenz. S. 90.  
<sup>733</sup> Ebd.

»Tendenz zur Produktivität«,<sup>734</sup> eine bedeutende Rolle. »Die Produktion, das Werkeschaffen« in dieser frühadoleszenten Phase, »steht unter der Gunst des Idealichs. Die Produktion ist ein Mittel, idealgerecht zu werden oder zu scheinen.«<sup>735</sup> Das Dichtertum gibt Heilner einen ausgedehnten Spielraum, es ist nicht einfach Flucht vor der autoritären Schulrealität, sondern auch ein Ringen um die Selbstbestimmung. Heilners Leidenschaft für das Schöne und sein Talent im Schöpferischen sind ein Hauptgrund der Bewunderung von Hans für seinen Freund. Dies ist geradezu als der wichtigste Drang in der adoleszenten Entwicklung zu verstehen.<sup>736</sup>

»Bis dahin war ihm die Welt der Dichter wenig bekannt und unwichtig gewesen, nun spürte er zum erstenmal widerstandslos die trügerische Gewalt schönfließender Worte, täuschender Bilder und schmeichlerischer Reime, und seine Verehrung für diese ihm neuerschlossene Welt war mit der Bewunderung des Freundes zu seinem einzigen Gefühl ineinandergewachsen.« (UR 83)

Während Hans Giebenrath in seinem adoleszenten Prozess keine Identitätsbildung und Selbstbestimmung erlangen kann, sondern eher Lebensorientierung und Lebenssinn unter der repressiven Fremdbestimmung verliert,<sup>737</sup> versucht Heilner immerfort im eigenen Freiraum sich zu finden und selbst zu bestimmen, d. h. seine Identität auszugestalten. Der schöpferische Prozess der Jugend ist »das Bemühen, dringende Aufgaben der inneren Verwandlung zu vollbringen.«<sup>738</sup> Die Jugendlichen streben danach, ihre Situation zu bewältigen und mit der Außenwelt zu kommunizieren: So kann die adoleszente schöpferische Betätigung also »narzißtische Bedürfnisse befriedigen, kann einen Halt an der Realität bewirken, kann Objektliebe ersetzen oder kann eine angeborene Gabe zu einer dauerhaften Lebensform überleiten.«<sup>739</sup> Dabei fungiert sie nun nicht bloß als Triebbefriedigung, sondern auch als Triebbewältigung der Adoleszenz. Wenn die Triebbewältigung in

---

<sup>734</sup> Siegfried Bernfeld: Über eine typische Form der männlichen Pubertät. In: Ders. Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften, Bd. 3. Hg. v. Lutz von Werder u. Reinhart Wolff. Frankfurt a. M. 1970. S. 762.

<sup>735</sup> Siegfried Bernfeld: Über eine typische Form der männlichen Pubertät. S. 762.

<sup>736</sup> Bernfeld erfasst diesen schöpferischen Drang der Jugend zum Schreiben der »Tagebücher« als Mittel, durch das ein junger Mensch seine seelischen Aufgaben erledigen kann. Vgl. Siegfried Bernfeld: Trieb und Tradition im Jugendalter. S. 768-781.

<sup>737</sup> Vgl. in dieser Arbeit Kap.1.3.2 zu *Unterm Rad*.

<sup>738</sup> Peter Blos: Adoleszenz. S. 147.

<sup>739</sup> Ebd.

der Phase der Adoleszenz misslingt, wird die Persönlichkeit durch Angst, Schuldgefühl, Selbstverurteilung und -verwerfung, wie in Hans' Fall, bedroht.<sup>740</sup> Neben seinem Drang zum Schreiben zählt seine Flucht aus dem Institut auch als ein versuchter adoleszenter Rebellionsakt, seine Autonomie im Sinne des adoleszenten Experiments zu erproben. Insofern verweisen die in zwei jugendliche Figuren aufgespaltenen Adoleszenzprozesse auf das Subjekt, das mit der Doppelseitigkeit der Modernisierung konfrontiert wird, nämlich mit Chance und Risiko, Selbstbestimmung und Selbstverleugnung, demzufolge Gewinn und Verlust, Erlangen oder Misslingen.

Hermann Hesse schrieb rückblickend 1953: »In der Geschichte und Gestalt des kleinen Hans Giebenrath« und seines »Mit- und Gegenspieler[s]« Hermann Heilner wollte er »die Krise jener Entwicklungsjahre darstellen« und sich selbst »von der Erinnerung befreien«.<sup>741</sup> Hesse, ein Autor, der »den unsterblichen Jüngling in sich«<sup>742</sup> bewahrt, versucht nicht nur, sich von seinen traumatischen Erinnerungen an das eigene Schulscheitern zu befreien, sondern vielleicht auch, sich mit seinem eigenen traumatisierten ‚Adoleszenzverlauf‘ auszusöhnen?

### C.

Im Roman *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* ist die Problematik der Jugend im Entwicklungsprozess als krisenhaft gekennzeichnet. Manche Interpreten sehen diesen Roman undifferenziert als eine Darstellung der Pubertätskrise oder Pubertätsirritation angesichts des sexuellen Reifungsprozesses an. Blickt man jedoch präziser hin und untersucht die ständige Infragestellung des Heranwachsenden in Bezug auf seinen Erkenntnisweg und seine »Ichfindung«,<sup>743</sup> so kann man diese ‚Verwirrungen‘ nicht als pubertär, sondern als ‚adoleszent‘,<sup>744</sup> d. h. als prozedural

---

<sup>740</sup> Vgl. Siegfried Bernfeld: Trieb und Tradition im Jugendalter. S. 779.

<sup>741</sup> Hermann Hesse: Begegnungen mit Vergangenen. In: Hermann Hesse. Werk und Wirkungsgeschichte. Hg. v. Unseld Siegfried. Frankfurt a. M. 1985. S. 26.

<sup>742</sup> Bernhard Zeller: Hermann Hesse. Reinbek bei Hamburg 1985. S. 166.

<sup>743</sup> Robert Minder: Kadettenhaus, Gruppendynamik und Stilwandel von Wildenbruch bis Rilke und Musil. S. 61.

<sup>744</sup> Hier ist zu bemerken: Während der Ausdruck Pubertät »die körperlichen Manifestationen der sexuellen Reifung« bezeichnet, wird der Ausdruck Adoleszenz hingegen für »die psychologische Anpassung an die Verhältnisse der Pubeszenz« gebraucht. Vgl. Peter Blos: Adoleszenz. S. 13f.

und experimentell im Sinne des psychosozialen Moratoriums, betrachten. Dies impliziert zwar die verschiedenen Geschlechtsreifungsphasen,<sup>745</sup> doch darüber hinaus ergibt sich gemäß der Adoleszenz-Theorie Blos' »die psychologische Anpassung an die Verhältnisse der Pubeszenz«, die nicht nur die Veränderungen des Körpers selbst, sondern auch »die Entwicklung von Interessen, sozialem Verhalten und der Qualität des Gefühlslebens«<sup>746</sup> bedeutet.

In diesem Kontext können diese dargestellten ‚Verwirrungen‘, die in der Übergangsphase der Adoleszenten ausgelöst werden, auch als das Symptom der epochentypischen »Unsicherheit, im Schwanken zwischen verschiedenen Maßstäben«<sup>747</sup> um die Jahrhundertwende angesehen werden. Demnach übt der »kulturtypische Ablauf der Adoleszenz«, in dem ein Jugendlicher das Tradierte infrage stellt und neue, nicht festgelegte Perspektiven sucht, eine Wirkung »auf die Art und Weise« bzw. »auf den Rhythmus« der Wandlung der Gesellschaft aus.<sup>748</sup> Doch zum anderen stellt diese Lebensphase den jungen Menschen »vor [die] Aufgabe, sich nicht zu verlieren und die Kontinuität zu wahren.«<sup>749</sup> Die Verwirrungen und die Verunsicherung des Protagonisten Törleß repräsentieren markant dieses Verhältnis zwischen Adoleszenz und Kulturwandel, das heißt, die Infragestellung der überlieferten Wahrnehmungs- und Erkenntniswege und das Bewusstsein der Krise sowie die daraus resultierende Verunsicherung und innere Bedrohung. Aus dieser Perspektive verweist Musil in seinem Roman auf »die adäquate Form«, in welcher man die »beunruhigenden Erfahrungen der Entgrenzung des Ichs und der Welt«<sup>750</sup> verstehen kann.<sup>751</sup>

---

<sup>745</sup> Jugend ist eine Phase im Lebenslauf, die in Abgrenzung zu Kinderzeit und Erwachsenenalter zu verstehen ist. Während der Begriff Pubertät die Phase der sexuellen Reifung betont, fokussiert der Begriff der Adoleszenz eher die psycho-soziale Entwicklung. Vgl. Walter Hornstein: Vom Anfang und Ende der Jugend. Jugendforschung und historische Jugendforschung. In: Jugend in der Vormoderne. Annäherungen an ein bildungshistorisches Thema. Hg. v. Klaus-Peter Horn, u. a. Köln/Weimar/Wien 1998. S. 33.

<sup>746</sup> Peter Blos: Adoleszenz. S. 14 und S. 17.

<sup>747</sup> Viktor Žmegač: Zum literarischen Begriff der Jahrhundertwende. S. XIII.

<sup>748</sup> Mario Erdheim: Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit. S. 290.

<sup>749</sup> Mario Erdheim: Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit. S. 296.

<sup>750</sup> Rosmarie Zeller: Grenztilgung und Identitätskrise. Zu Musils *Törleß* und *Drei Frauen*. In: Musil-Forum. Studien zur Literatur der klassischen Moderne. S. 198.

<sup>751</sup> An dieser Stelle kann hierauf nicht präziser eingegangen werden. Rosemarie Zeller verweist auf Musils Darstellungsweise als eine Erprobung von Möglichkeiten. »Der Gebrauch, den er vom Mittel der Verfremdung sowohl auf der Ebene der dargestellten Welt wie des sprachlichen Ausdrucks macht, zeigt, dass er weit entfernt ist von der realistischen Schreibweise, die es auf Wiedererkennen und nicht auf Erkennen der Welt

In Bezug auf die Dynamik des Kulturwandels sind die »Grenzinfragestellung«, das »Grenzüberschreiten« und die »Normverletzung« der Adoleszenten im Roman signifikant, zumal sie geradezu der kardinale Charakterzug der Moderne sind. Titzmann hält auch hinsichtlich der Literatur »Grenzziehung und Grenztilgung«<sup>752</sup> für das große Unterscheidungsmerkmal zwischen Realismus und Früh-Moderne:<sup>753</sup>

»Um ein Experiment mit sich selbst handelt es sich aber in all diesen Fällen, wo das Subjekt, zufällig oder gewollt, die Grenzen in sich, die Grenzen gegen sein eigenes Unbewusstes und sein unrealisiertes Potenzial tilgt und sich auf einen Prozess der Selbstfindung und Selbstverwirklichung jenseits des tradierten Wert- und Normensystems einlässt.«<sup>754</sup>

Von daher kann der unerlässliche Vorgang der Adoleszenzentwicklung, in dem »das Austesten und Überschreiten von Grenzen, das Experimentieren mit den eigenen kreativen Potenzialen«<sup>755</sup> wiederholt zutage treten, als das Projekt der Modernisierung um die Jahrhundertwende angesehen werden. Vor allem die Verwirrungen bzw. Entwicklungen der Adoleszenz Törleß' zeigen in Form von »potenzielle[r] Diskontinuität« und im »dynamische[n] Subjekt«.<sup>756</sup> In diesem Zusammenhang wird der Roman *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* als »paradigmatische[s] Werk der Moderne« begriffen, wie Mix beleuchtet, in dem die »Problematisierung des Ich« und die »Reflexion über eine als Krise erfahrene Exaltation«<sup>757</sup> der Wahrnehmung und der Erkenntnisse konkret veranschaulicht werden, vor allem m. E. durch die adoleszenten experimentellen Prozesse.

Am Anfang des Romans besucht Törleß mit seinem Freund Beineberg die

---

angelegt hat.« Rosmarie Zeller: Grenztilgung und Identitätskrise. S. 209.

<sup>752</sup> Michael Titzmann: »Grenzziehung« vs. »Grenztilgung«. Zu einer fundamentalen Differenz der Literatursysteme »Realismus« und »Frühe Moderne«. In: Weltentwürfe in Literatur und Medien. Phantastische Wirklichkeiten – realistische Imaginationen. Festschrift für Marianne Wünsch. Hg. v. Hans Krah, Claus-Michael Ort. Kiel 2002. S. 181.

<sup>753</sup> Titzmann versteht unter Realismus die Zeitspanne von den 1850ern bis in die 1890er, sowie unter Früh-Moderne den Zeitraum von den 1890ern bis zum Abbruch durch das Dritte Reich. In dieser Arbeit wird vornehmlich der Zeitraum der Jahrhundertwende betrachtet. Vgl. Michael Titzmann: »Grenzziehung« vs. »Grenztilgung«. S. 181.

<sup>754</sup> Michael Titzmann: »Grenzziehung« vs. »Grenztilgung«. S. 197.

<sup>755</sup> Vera King: Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. S. 30.

<sup>756</sup> Michael Titzmann: »Grenzziehung« vs. »Grenztilgung«. S. 192.

<sup>757</sup> York-Gothart Mix: Die Brüder des jungen Werther. S. 243.

Dorfprostituierte Božena. Diese Tat ist von großer Bedeutung, nicht nur um die sexuelle Begierde der Heranwachsenden zu befriedigen, sondern vielmehr um Grenzen zu überschreiten und der inneren Langeweile des Schulalltags zu entkommen. Törleß erfährt die Möglichkeit, seine bisherige Identifikation loszulassen und erlebt dies als einen Widerwillen gegen Normen und sogar gegen sein eigenes Gefühl. Es gelte ihm als »ein grausamer Kultus der Selbstaufopferung«.<sup>758</sup>

»Aber das war es! Nur das! Nichts anderes! Diese Angst, dieses Sichaufgeben lockt ihn jedes Mal von neuem. Dieses Heraustreten aus seiner bevorzugten Stellung unter die gemeinen Leute; [...] Božena erschien ihm als ein Geschöpf von ungeheuerlicher Niedrigkeit und sein Verhältnis zu ihr, die Empfindungen, die er dabei zu durchlaufen hatte, als ein grausamer Kultus der Selbstaufopferung. Es reizte ihn, alles zurücklassen zu müssen, worin er sonst eingeschlossen war, seine bevorzugte Stellung, die Gedanken und Gefühle, die man ihm einimpfte, all das, was ihm nichts gab und ihn erdrückte.« (T 40f.)

Der Erzähler akzentuiert die bisherige fremdbestimmte Identifikation Törleß' durch das Wort »einimpfte« und verweist dadurch zugleich auf den Aufbruch der Adoleszenten, der sich in der Experimentierphase durch Grenzinfragestellung und Grenzüberschreitung konstituiert. Als Božena über ihre Erlebnisse unter den »feinen« Leuten, Beinebergs Mutter, Tante und Onkel, anspielungsreich berichtet, erlebt Törleß das Zerstören der »Grenzen des Bewusstseins« durch eine seltsame Assoziation mit seiner eigenen Mutter: »Er hatte damals plötzlich an seine eigene Mutter denken müssen, und dies hielt nun fest und war nicht loszubekommen. Es war ihm nur so durch die Grenzen des Bewusstseins geschossen [...] kaum ein Gedanke zu nennen.« (T 44)

Zu diesem Vorfall befragt er sich hinterher selbst, welche Relevanz dies haben könnte. Hier kommt es zur »Auflösung der Grenzen«, die für Törleß bisher die Befestigung der »Personenkonstitution« und der »Weltordnung«<sup>759</sup> bedeuteten. Diese Grenztilgung wird drastisch in dem Vergleich zweier Frauengestalten dargestellt, Mutter und Prostituierte, die eigentlich, wie er glaubt, nie konvergent

---

<sup>758</sup> Robert Musil: Die Verwirrungen des Zöglings Törleß. S. 40. Im Folgenden Nachweise durch Abkürzung T und Seitenzahl in Klammern hinter Zitaten im Text.

<sup>759</sup> Rosmarie Zeller: Grenztilgung und Identitätskrise. S. 193.



zueinander stehen dürften: Bozena, »die Verkörperung der geschlechtlichen Begehrlichkeiten [...] aus ihrem Gesellschaftsbild ausgeschieden und damit zum desintegrierten, verachteten, aber benötigten Außenseiter«<sup>760</sup> einer aus der Gesellschaft verbannten Existenz geworden; hingegen Törleß' Mutter, die unantastbar perfekt und makellos einerseits, andererseits so unerreichbar ist, »jenseits alles Begehrens«. (T 45) Sie steht für ihn für die alle Normen, Ordnung und Moral repräsentierende Existenz.

»[...] „Was ist es, das es ermöglicht, daß diese Božena ihre niedrige Existenz an die meiner Mutter heranrücken kann? Daß sie sich in der Enge desselben Gedankens an jene herandrängt? Warum berührt sie nicht mit der Stirne die Erde, wenn sie schon von ihr sprechen muß? Warum ist es nicht wie durch einen Abgrund zum Ausdruck gebracht, daß hier keine Gemeinsamkeit besteht? Denn, wie ist es doch? Dieses Weib ist für mich ein Knäuel aller geschlechtlichen Begehrlichkeiten; und meine Mutter ein Geschöpf, das bisher in wolkenloser Entfernung, klar und ohne Tiefen, wie ein Gestirn jenseits alles Begehrens durch mein Leben wandelte ....“« (T 44f.)

Törleß' Verunsicherung aufgrund der Grenzinfragestellung führt ihn zum Erkenntnisdrang in der Mathematik, da diese »ihm nun einmal aus einer toten Lernaufgabe unversehens etwas sehr Lebendiges geworden zu sein« scheint. Mit dem neuen Respekt vor der Mathematik verspürt er sogar »eine Art Neid gegen den Professor, dem alle diese Beziehungen vertraut sein mussten und der ihre Kenntnis stets bei sich trug wie den Schlüssel eines versperrten Gartens.« (T 105) Solche Bemühungen um Erkenntnisgewinn durch den Kontakt mit dem Mathematiklehrer und die anschließende Kant-Lektüre haben jedoch keinen Erfolg,<sup>761</sup> sodass hierin der adoleszente Werdegang explizit geschildert wird, in welchem der junge Mensch sich von den Autoritäten trennt und zu einem eigenständigen Denken gelangt.<sup>762</sup>

In der Phase der Adoleszenz mit ihrer Grenzauflösung und Erkenntnisverwirrung erfährt Törleß die Zerrissenheit des Ich durch den Normverstoß, d. h. die homoerotische Verführung von Basini: »Nur in dem Augenblicke, als es ihn fortriß,

---

<sup>760</sup> Uwe Baur: Zeit- und Gesellschaftskritik in Robert Musils Roman *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß*. S. 29.

<sup>761</sup> Dieser Misserfolg hat mit der autoritären Erziehung in der Schule zu tun. Genaueres hierzu kann im Kapitel 2.2.1 zu *Törleß* nachgelesen werden.

<sup>762</sup> Vgl. Ortrud Gutjahr: Jugend als Epochenthema um 1900. S. 132.

wachte er sekundenlang auf und klammerte sich verzweifelt an den einen Gedanken: Das bin nicht ich! ... nicht ich! ... Morgen erst wieder werde ich es sein! ... Morgen ...« (T 153) Vernunft und Verstand sind gelähmt und werden verneint.

Die durch die Offenheit der Möglichkeiten ausgelöste Krisencharakteristik der Adoleszenz steht deutlich in Analogie zu dem Attribut der Moderne: »In einer solchen Krise fühlt sich nun aber auch die Epoche selbst: zwischen einem verlorenen früheren Zustand und einem noch kommenden unbekannten.«<sup>763</sup>

D.

Thematisieren Hermann Hesses *Unterm Rad* und Robert Musil *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* die Problematik der Frühadoleszenz sowie der eigentlichen Adoleszenz,<sup>764</sup> so stellt Heinrich Manns *Professor Unrat* den spätadoleszenten Entwicklungs- bzw. Misslingensprozess dar. Hinsichtlich des Attributs der ‚Moderne‘ zeigt sich die ‚wiederentwickelte‘ Spätadoleszenz Unrats als ein facettenreiches Beispiel des devianten Werdegangs des Individuums und des Weiteren als ein Unsicherheitsgefühl und als Orientierungslosigkeit der Zeit.

Professor Unrat, der eine ‚eingefrorene‘ Adoleszenz in der traditionellen Gesellschaft durchlebte, behält die Omnipotenzfantasien in seiner Beamtenlaufbahn als Gymnasialprofessor und auch in seiner heimlichen Forschungsarbeit bei, eine Arbeit, mit der er sich dreißig Jahre lang beschäftigt und sie immer noch nicht abgeschlossen hat: »Das war ja sein wichtiges Werk, wovon die Menschen nichts wussten, das hier in der Stille seit langer Zeit gedieh und das vielleicht einmal, Staunen erregend, aus Unrats Gruft hervorblühen sollte.«<sup>765</sup> Die Größen- und Allmachtsfantasien, die von Mario Erdheim für die adoleszente Entwicklung als notwendig betrachtet werden, müssen im Verlauf der Adoleszenz normalerweise neu bewältigt werden. In der eingefrorenen Adoleszenz werden Unrats Omnipotenzfantasien jedoch direkt auf die Rollenbestimmung in der Gesellschaft übertragen und werden so »zu einer bis ins

---

<sup>763</sup> Michael Titzmann: »Grenzziehung« vs. »Grenztilgung«. S. 193.

<sup>764</sup> Hier ist die eigentliche Adoleszenz nach Blos' Klassifizierung gemeint.

<sup>765</sup> Heinrich Mann: Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen. S. 46. Im Folgenden Nachweise durch Abkürzung PU und Seitenzahl in Klammern hinter Zitaten im Text.

Innere des Individuums reichenden Abhängigkeit von der Gruppe«. <sup>766</sup> Unrats blinde Angleichung an die bestehende Macht zeigt diese Fehlentwicklung der Omnipotenzfantasie: Er »gehörte, seinem Bewußtsein nach, zu den Herrschenden. Kein Bankier und kein Monarch war an der Macht stärker beteiligt, an der Erhaltung des Bestehenden mehr interessiert als Unrat.« (PU 45) In diesem Prozess verliert das Individuum »durch seine Delegation der Allmacht an die Gesellschaft seine Souveränität« und stattdessen werden ihm »Schutz und Geborgenheit« <sup>767</sup> gewährleistet: Unrat »ereiferte sich für alle Autoritäten, [...] Er wollte sie stark: eine einflussreiche Kirche, einen handfesten Säbel, strikten Gehorsam und starre Sitten.« (PU 45)

Wie bereits in Kap. 3.1.1 zu *Professor Unrat* erörtert, ist sein Glauben an die Autorität einerseits strategisch auf die eigenen Interessen gerichtet, andererseits jedoch von der Gesellschaft abhängig. Diese Abhängigkeit kann gefährlich werden, wenn die zugehörige Gruppe das Individuum fallen lässt, weil »Zauberei im Spiel« ist, also die Gültigkeit des Machtauftrags im Rahmen der Gruppe und »das Verhältnis zwischen dem Individuum und seiner Bezugsgruppe« <sup>768</sup> gestört werden.

Gleichwohl er nicht in die Gesellschaft integriert ist und selbst eher als Außenseiter distanziert bleibt, glaubt Unrat unbewusst, ein Delegierter der Herrschenden zu sein. Die plötzliche Trennung von gerade diesen Herrschenden erfährt er als eine Art ‚Verbannung‘. Als er die Wahrheit über das Verhältnis zwischen Rosa Fröhlich und den drei Schülern im Gericht erfährt, erlebt er eine Desillusionierung, nicht nur weil sein Vertrauen zu der Künstlerin Fröhlich erschüttert wird, sondern auch, weil seine Macht, von der er blind abhängig ist und von deren Kraft er fest überzeugt ist, sich als eine Illusion herausstellt.

»Er floh wie über einsinkende Dämme, unter Wolkenbrüchen, an speienden Vulkanen hin. Alles um ihn her fiel auseinander und riß ihn in Abgründe – denn die Künstlerin Fröhlich trieb Nebendinge! Lohmann und die andern, die Unrat für immer besiegt und darniedergeworfen glaubte, sie tauchten auf aus ihrem Nichts, sobald er nicht hinsah.«

---

<sup>766</sup> Mario Erdheim: Weibliche Größenphantasien in Adoleszenz und gesellschaftliche Umbrüchen. In: *Adoleszenz*. S. 30. Hier zeigt sich ironischerweise auch wieder die Doppelgesichtigkeit Unrats, denn wie bereits erwähnt bleibt er einerseits immer Außenseiter, doch andererseits identifiziert er sich selbst mit den Herrschenden.

<sup>767</sup> Mario Erdheim: Weibliche Größenphantasien in Adoleszenz und gesellschaftliche Umbrüchen. S. 30.

<sup>768</sup> Ebd.

(PU 165)

Hierüber kommentiert Lohmann: »Übrigens sind wir fein raus. Wer reinfällt, ist Unrat.« (PU 164) In dieser Betrachtungsweise verliert Unrat seinen Platz und die Orientierung in der Gesellschaft, da er kein eigenes Gesetz, also keine Autonomie, sowie keine Selbstbestimmung entwickelt hat. In diesem Sinne verweist seine anarchistische Wandlung auf die politisch-soziale Bedeutung in der Gesellschaft einerseits, doch andererseits auch auf die Orientierungslosigkeit Unrats als einem Adoleszenten. Als Unrat seine machtlose Position und sein desillusioniertes Liebesobjekt Rosa Fröhlich verloren glaubt, wird er durch seine ‚auftauende‘ Spätadoleszenz auf einen Irrweg geführt. »Er sah auf einmal seine Arbeitskraft ganz ihr untergeordnet, seinen Willen schon längst nur noch auf sie gerichtet, und alle Lebensziele zusammenfallen in ihr.« (PU 165f.) Unrat erlangt keine größere Bedeutung mehr, weder als Gymnasialprofessor noch als Gelehrter, und kann sich »in fassungsloser, martervoller Rachgier, nichts Ersehnenswertes mehr vorstellen, [...]«. (PU 169) Später entschließt sich Unrat, Rosa Fröhlich zu vergeben, sie zu akzeptieren und heiratet sie anschließend, trotzdem verläuft seine ‚Spätadoleszenz‘ unter Bedingungen des fremdbestimmten und abgewichenen Narzissmus.<sup>769</sup>

Wie schon oben (hinsichtlich des adoleszenten Narzissmus von Heilner in UR) erwähnt, ist der adoleszente Narzissmus im Grunde ein notwendiges Element der Entwicklung, vor allem bezüglich des Selbstkonzeptes. Diese Form der Überschätzung, eine Art erneuter Besetzung des Selbst, spielt normalerweise eine bedeutende Rolle für die Infragestellung der äußeren Welt und das Ertragen der dadurch bedingten Verunsicherung.<sup>770</sup> Im Unterschied hierzu gründet Unrats wieder auftauender Narzissmus auf den enttäuschten Empfindungen und der verdrängten Angst, ohne eine kritische Reflexion seiner Situation. Wenn also Rosa Fröhlich mit anderen Männern ein unmoralisches Verhältnis hat, verdrängt er es, »als sei nie etwas

---

<sup>769</sup> Nachdem seine Omnipotenzfantasien durch die Desillusionierung im Gericht verschwunden sind, tauchen im Verlauf seines ‚Entsittlichungsversuches‘ der Stadt die abweichenden narzisstischen Symptome bei ihm wieder auf. Dieser Narzissmus ist gekennzeichnet durch ein Ausweichen vor der Realität. »Ja, er war, solch ein Stündchen lang, nicht weit von dem Wahn, als habe er alle seine Erfolg ohne Gegenleistung eingeheimst. Er glaubte es ja nicht; aber er hielt sich vor, was ihn denn hindere, es zu glauben, und wo die Gegenbeweise seien. So beglückend war der Rückschlag nach seinen vorigen Qualen.« (PU 217)

<sup>770</sup> Vgl. Mario Erdheim: Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit. S. 301.

Ernsthaftes vorgefallen«:

»Ja, er war, solch ein Stündchen lang, nicht weit von dem Wahn, als habe er alle seine Erfolge ohne Gegenleistung eingeheimst. Er glaubte es ja nicht; aber er hielt sich vor, was ihn denn hindere, es zu glauben, und wo die Gegenbeweise seien. So beglückend war der Rückschlag nach seinen vorigen Qualen.« (PU 217)

Dennoch fördert dieses Oszillieren seines Gefühls zwischen Freuden und Qualen, das in seinem Moment des Triumphes zum ersten Mal auftaucht, den Aspekt des selbstgetäuschten Narzissmus und das Misslingen des Entwerfens eines neuen Bildes der Realität zutage.<sup>771</sup> Unrat genießt auf der einen Seite den Triumph, seine ‚Erbfeinde‘ besiegt zu haben, aber er »quält sich dabei« (PU 204) auf der anderen Seite. »Der Triumphweg unter ihm geriet wieder etwas ins Schwanken. Dem Tyrannen schwindelte es auf seinem wahnsinnigen Gipfel ...« (PU 201) Ein ‚vollkommener‘ Triumph scheint Unrat wie »unendliche Horizonte, die nur über qualvolle Abgründe hinweg zu erreichen wären.« (PU 205)

Die mangelhafte Ich-Synthese der Spätadoleszenz Unrats, die hauptsächlich auf den Schwankungen des grundlegenden Vertrauens basiert, löst den Zusammenbruch als Grenzfall oder psychotische Krankheit aus.<sup>772</sup> In Bezug auf »die moderne Spannung des Lebenslaufs zwischen Individualisierung und Standardisierung«<sup>773</sup> kann Unrats devianter Werdegang, besonders der anarchistische Umschlag infolge eines Versagens der Ich-Synthese und einer Orientierungslosigkeit der ‚wiederentwickelten‘ Spätadoleszenz, als der Weg eines die Orientierung verlierenden Individuums in der modernisierenden Gesellschaft begriffen werden.

---

<sup>771</sup> Vgl. Mario Erdheim: Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit. S. 306.

<sup>772</sup> Vgl. Peter Blos: Adoleszenz. S. 165.

<sup>773</sup> Rainer Kolk: Kairos und Kabuff. Kommentare zur »Jugend«-Konzeption in Heinrich Manns Professor Unrat. S. 173. Kolk bezeichnet diesen Verlauf bezüglich des Lebenslaufs als »Karriere-Weg ‚nach unten‘«.

#### IV. Schluss: Adoleszenz als Entwurf der Moderne

Wenn auch die Welt im Ganzen fortschreitet,  
die Jugend muss doch immer wieder von vorne  
anfangen.

Johann Wolfgang von Goethe

In der vorliegenden Arbeit zeigten sich einerseits Schul- und Bildungskritik sowie Kultur- und Gesellschaftskritik in den Schulromanen um die Jahrhundertwende, andererseits die Jugend- bzw. Adoleszenzentwicklung als Individualisierungsprozess, vor allem in Bezug auf das Konzept der ‚Moderne‘. Die beiden Themenbereiche müssen m. E. zusammen berücksichtigt werden, da sie sich zwar zu einem kleinen Teil gegensätzlich, jedoch zum größeren Teil reziprok und komplementär verhalten. Wie schon erörtert, werden Konflikte bzw. Integrationsprozesse des Subjekts immer innerhalb von Gesellschaft sowohl ausgelöst als auch gestaltet. Demzufolge sind Individualisierungsprozesse nicht nur im Rahmen der Entwicklungspsychologie, sondern immer auch im soziokulturellen Zusammenhang zu betrachten.

Die adoleszenten Protagonisten der um die Jahrhundertwende entstandenen Schulromane erscheinen als **Entwurf der Moderne**. Sie verkörpern den signifikanten Widerspruch der Moderne zwischen ‚Individualisierung und Normierung‘: Bewältigen oder Nicht-Bewältigen in der Krise und Gelingen oder Misslingen der Ich-Identität,<sup>774</sup> d. h. »Balance zwischen persönlicher und sozialer Identität, kurz: zwischen Ich und Rolle«.<sup>775</sup>

Die Darstellung des Adoleszenzverlaufs in den drei Romanen ist explizit in den jeweiligen Adoleszenzphasen zu verorten, d. h. in Früh-, eigentlicher und Spätadoleszenz, bzw. in den verschiedenen Abweichungsformen, d. h. in der abgekürzten, abortiven, eingefrorenen oder verlängerten Adoleszenz. Die

---

<sup>774</sup> Vgl. Hans-Heino Ewers: Jugendkultur im Adoleszenzroman. Weinheim/München 1994. S. 9.

<sup>775</sup> Heinz Abels: Jugend vor der Moderne. Soziologische und psychologische Theorien des 20. Jahrhunderts. Opladen 1993. S. 545.

„Adoleszenz“ mit ihren hier untersuchten verschiedenen Aspekten wird nicht nur als ‚zweite Chance‘ im eigenen Lebenslauf oder im Sinne emphatischer Wertschätzung durch die Gesellschaft verstanden, sondern zugleich als Risiko der Devianz und des Scheiterns der Entwicklung angesehen. Dieser Prozess weist eine signifikante Analogie zur Moderne auf. Dabei wurde deutlich, dass die ‚Adoleszenz‘ nicht nur ein Produkt der Moderne ist, sondern zugleich auch ein Paradigma der Moderne bzw. Modernisierung reflektiert, insbesondere in Bezug auf ihre experimentellen Attribute. Hinsichtlich dieser experimentellen und zukunfts offenen Züge ist der Begriff »Recherche-Ich« bemerkenswert, den Dieter Baacke in Bezug auf die Identitätskonstruktion erörtert:

»Das persönliche Ich wird zum Recherche-Ich, wie ich mir erlaube, diese moderne Form textlicher Ich-Konstruktion zu nennen. Das Ich ist nicht mehr vorab gegeben [...], es muß sich allererst suchen, und diese Suchbewegung ist keineswegs (nach lebenslaufpsychologischer Begrenzung) mit der Pubertät oder dem Eintritt ins Erwachsenenalter oder mit dem Beginn der Altersreife (so noch bei Goethe) abgeschlossen.«<sup>776</sup>

Vor allem unter dem Aspekt der Pluralität von Lebensstilen und Sinnorientierungen in der postmodernen Gesellschaft wird das dynamische Konzept der Adoleszenz in der heutigen Erziehungs- und Sozialwissenschaft erforscht. In Anknüpfung daran könnte ‚Pluralisierung und Entstrukturierung der Jugendphase‘<sup>777</sup> in der heutigen Literatur weitergehend untersucht werden. Denn die Jugend modifiziert nicht mehr nur die Welt der Erwachsenen, sondern formt »Bedingungen, unter denen Erwachsene sich auf eine neue Zukunft einstellen müssen.«<sup>778</sup>

---

<sup>776</sup> Dieter Baacke: Autobiographische Texte als Beitrag zur Ich-Konstruktion. In: Neue Sammlung, 26. Jg. H. 3. 1986. S. 359.

<sup>777</sup> Heinz Abels: Jugend vor der Moderne. S. 534ff.

<sup>778</sup> Heinz Abels: Jugend vor der Moderne. S. 547.

## V. Sigeln und Literaturverzeichnis

### Siglen

UR	=	Unterm Rad
T	=	Die Verwirrungen des Zöglings Törleß
TAER	=	Tagebücher, Aphorismen, Essays und Reden
PU	=	Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen.

### Literaturverzeichnis

#### Quellen

Hermann Hesse

Unterm Rad. Frankfurt a. M. 1970.

Brief an Karl Isenberg, 25. November 1904. In: Hermann Hesse. Gesammelte Briefe. Bd. I. Hg. v. Ursula und Volker Michels. Frankfurt a. M. 1973.

Begegnungen mit Vergangenen. In: Hermann Hesse. Werk und Wirkungsgeschichte. Hg. v. Siegfried Unseld. Frankfurt a. M. 1985.

Brief an Walter Meier, um 1952. In: Hermann Hesse. Werk und Wirkungsgeschichte. Hg. v. Siegfried Unseld. Frankfurt a. M. 1986.

Kurzgefasster Lebenslauf. In: Hermann Hesse. Autobiographische Schriften II. Selbstzeugnisse, Erinnerungen, Gedenklblätter und Rundbriefe. Hg. v. Volker Michels. Bd. 12. Frankfurt a. M. 2003.

*Über Peter Camenzind.* In: Ders.: Schriften zur Literatur. Über seine Verleger. Einführungen zu Sammelrezensionen. Eine Bibliothek der Weltliteratur. Bd. 1. Frankfurt a. M. 1970.

Robert Musil

Die Verwirrungen des Zöglings Törleß. Reinbek bei Hamburg. 2000.

Brief an Robert Lejeune, am 5. April 1942. In: Robert Musil: Briefe 1901-1942. Hg. v. Adolf Frisé. Reinbek bei Hamburg 1981.



Brief an Paul Wiegler am 21. Dezember 1906. In: Robert Musil: Briefe 1901-1942. Hg. v. Adolf Frisé. Reinbek bei Hamburg 1981.

Skizze der Erkenntnis des Dichters. (1918) In: Robert Musil. Gesammelte Werke. Bd. 8. Essays und Reden. Hg. v. Adolf Frisé. Reinbek bei Hamburg 1978.

Tagebücher, Aphorismen, Essays und Reden. Hg. v. Adolf Frisé. Reinbek bei Hamburg 1955.

## Rainer Maria Rilke

Die Turnstunde. In: Rainer Maria Rilke. Sämtliche Werke. 4 Bd. Hg. v. Rilke-Archiv. In Verbindung mit Ruth Sieber-Rilke.

Brief an Ellen Key am 13. Februar 1903. In: Rainer Maria Rilke: Briefe aus den Jahren 1892 bis 1904. Hg. v. Ruth Sieber-Rilke und Carl Sieber. Leipzig 1939.

Brief an General-Major von Sedlakowitz am 9. Dezember 1920. In: Rainer Maria Rilke: Briefe aus den Jahren 1914 bis 1921. Hg. v. Ruth Sieber-Rilke/Carl Sieber. Leipzig 1938.

Brief an Thurn und Taxis, 2. Dezember 1915. In: Rainer Maria Rilke und Marie von Thurn und Taxis. Briefwechsel. Hg. v. Ernst Zinn. Bd. I. Zürich 1951.

Das Jahrhundert des Kindes. (Über Das Jahrhundert des Kindes von Ellen Key, 1902) In: Rainer Maria Rilke. Sämtliche Werke. 5. Bd. Frankfurt a. M. 1965.

Erinnerung. In: Rainer Maria Rilke. Werke. Kommentierte Ausgabe in vier Bänden. Bd. 3 Prosa und Dramen.. Frankfurt a. M. 1996.

Samskola. In: Rainer Maria Rilke. Sämtliche Werke. 5. Bd. Frankfurt a. M. 1965.

Tagebücher aus der Frühzeit. Hg. v. Ruth Sieber-Rilke/Carl Sieber. Frankfurt a. M. 1973.

## Heinrich Mann

Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen. Studienausgabe in Einzelbänden. Frankfurt a. M. 1989.

Brief an E. Ebermayer am 18. August 1931. In: Werk und Leben im Dokumenten und Bildern. Berlin und Leipzig 1971.

Brief an Inés Schmied. 25.7.1905. In: Heinrich Mann 1871-1950. Werk und Leben in Dokumenten und Bildern. Mit unveröffentlichten Manuskripten und Briefen aus dem Nachlaß. Hg. v. Sigrid Anger. Berlin/Weimar 1977.

Brief an Paul Hatvani 3. April 1922. In: Heinrich Mann. Hg. v. Heinz Ludwig Arnold. Stuttgart/München/Hannover 1971.

Ein Zeitalter wird besichtigt. Berlin 1973.

## Thomas Mann

Anti-Heinrich. In: Thomas Mann – Heinrich Mann: Briefwechsel 1900-1945. Hg. v. Hans Wysling. Frankfurt/Main 1968.

Ansprache zum 70. Geburtstag Heinrich Manns, 2.3.1941. In: Thomas Mann – Heinrich Mann: Briefwechsel 1900-1949. Hg. v. Hans Wysling. Frankfurt a. M. 1968.

Briefe. Bd. I. 1889-1936. Hg. v. Erika Mann. Frankfurt a. M. 1962.

Buddenbrooks. Verfall einer Familie. Frankfurt a. M. 1981.

Der Tod in Venedig. Frankfurt a. M. 1992.

## Forschungsliteratur

Abels, Heinz: Jugend vor der Moderne. Soziologische und psychologische Theorien des 20. Jahrhunderts. Opladen 1993.

Die römische Satire. Hg. v. Joachim Adamietz. Darmstadt 1986.

Adorno, Theodor W.: Studium zum autoritären Charakter. Frankfurt a. M. 1973.

Adorno, Theodor W.: Erziehung nach Auschwitz. In: Gesammelte Schriften. Hg. v. Rolf Tiedemann. Bd. 10,2. Frankfurt a. M. 1997.

Aler, Jan: Als Zögling zwischen Maeterlinck und Mach. Robert Musils literarisch-philosophische Anfänge. In: Probleme des Erzählens in der Weltliteratur. Festschrift für Käte Hamburger. Hg. v. Fritz von Martini. Stuttgart 1971.

- Althaus, Thomas: Apologetischer Entwurf. In: Kleinbürgertum. Hg. v. Thomas Althaus. Tübingen 2001.
- Améry, Jean: Bücher aus der Jugend unseres Jahrhunderts. Mit einem Vorwort von Gisela Lindemann. Stuttgart 1981.
- Arndal, Steffen: ‚Diese illusionierende Kraft‘. Zum Verhältnis zwischen Fiktion und Wirklichkeit in Robert Musils ‚Die Verwirrungen des Zöglings Törleß‘. In: Jahrbuch des Freien Deutschen Hochstifts. 2000.
- Arntzen, Helmut: Musil-Kommentar. Sämtlicher zu Lebzeiten erschienener Schriften außer dem Roman „Der Mann ohne Eigenschaften“. München 1980.
- Aufmuth, Ulrich: Die deutsche Wandervogelbewegung unter soziologischem Aspekt. Göttingen 1979.
- Baacke, Dieter: Autobiographische Texte als Beitrag zur Ich-Konstruktion. In: Neue Sammlung, 26. Jg. H. 3. 1986.
- Ball, Hugo: Herrmann Hesse. Sein Leben und sein Werk. Hg. v. Volker Michels. Göttingen 2006.
- Baur, Uwe: Zeit- und Gesellschaftskritik in Robert Musils Roman „Die Verwirrungen des Zöglings Törleß“. In: Musil-Studien. Vom Törless zum Mann ohne Eigenschaften. Hg. v. Uwe Baur und Dietmar Goltschnigg. München/Salzburg 1973.
- Becker, Hellmut/Kluchert, Gerhard: Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik. Stuttgart 1993.
- Benjamin, Walter: Unterricht und Wertung. In: Walter Benjamin. Gesammelte Schriften II.1. Hg. v. Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser. Frankfurt a. M. 1977.
- Berg, Christa/Herrmann, Ulrich: Einleitung. Industriegesellschaft und Kulturkrise. Ambivalenzen der Epoche des Zweiten Deutschen Kaiserreichs 1870-1918. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. IV 1970-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. Hg. v. Christa Berg. München 1991.
- Berg, Christa: Familie, Kindheit und Jugend. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. IV. 1970-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. Hg. v. Christa Berg. München 1991.
- Berg, Christa: Militär und Militarisation. In: Handbuch der deutschen

Bildungsgeschichte Bd. IV. 1970-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. Hg. v. Christa Berg. München 1991.

Berghahn, Wilfried: Robert Musil in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Reinbek bei Hamburg 1963.

Bernfeld, Siegfried: Trieb und Tradition im Jugendalter. In: Ders. Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften, Bd. 3. Hg. v. Lutz von Werder u. Reinhart Wolff. Frankfurt a. M. 1970.

Bernfeld, Siegfried: Über eine typische Form der männlichen Pubertät. In: Ders. Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften, Bd. 3. Hg. v. Lutz von Werder u. Reinhart Wolff. Frankfurt a. M. 1970.

Blasberg, Cornelia: Vorwort. In: Hermann Hesse 1877-1962-2002. Hg. v. Cornelia Blasberg. Tübingen 2003.

Blos, Peter: Adoleszenz. Eine psychologische Interpretation. Stuttgart 1962.

Bollenbeck, Georg: Bildung und Kultur. Glanz und eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt a. M. /Leipzig 1994.

Borchmeyer, Dieter/Žmegač, Viktor: Die Rolle des Romans. In: Geschichte der deutschen Literatur vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Hg. v. Viktor Žmegač. Bd. II. Könstein/Ts. 1980.

Bourdieu, Pierre: »Jugend« ist nur ein Wort. In: Ders. Soziologische Fragen. Frankfurt a. M. 1993.

Bourdieu, Pierre: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur. Hg. v. Margareta Steinrücke. Hamburg 1992.

Brockhaus. Enzyklopädie in 30. Bänden. Leipzig/Mannheim 2006.

Bühler, Charlotte: Das Seelenleben des Jugendlichen. Versuch einer Analyse und Theorie der psychischen Pubertät. Stuttgart 1967<sup>6</sup>.

Bühler, Johannes-Christoph von: Die gesellschaftliche Konstruktion des Jugendalters. Zur Entstehung der Jugendforschung am Beginn des 20. Jahrhunderts. Weinheim 1990.

Bünger-Kohn, Claudia: Schulkritik in der Literatur des frühen 20. Jahrhunderts. Bonn 1986.

Canetti, Elias: Masse und Macht. München/Wien 1960.

- Claude Lévi-Strauss: Das Feld der Anthropologie. In: Strukturelle Anthropologie II. Frankfurt a. M. 1960.
- Corino, Karl: *Törleß ignotus*. In: Text und Kritik. Zu den biographischen Hintergründen von Robert Musils Roman „Die Verwirrungen des Zöglings Törleß“. In: Text und Kritik. H 21/22, Hg. v. Heinz Ludwig Arnold. München 1968.
- Döbert, Rainer/Nunner-Winkler, Gertrud: Adoleszenzkrise und Identitätsbildung. Psychische und soziale Aspekte des Jugendalters in modernen Gesellschaften. Frankfurt a. M. 1975.
- Emrich, Elke: Macht und Geist im Werk Heinrich Manns. Eine Überwindung Nietzsches aus dem Geist Voltaires. Berlin/New York 1981.
- Epple, Thomas: Heinrich Mann. »Professor Unrat«. München 1998.
- Erdheim, Marion: Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit. Eine Einführung in den ethnopschoanalytischen Prozeß. Frankfurt a. M. 1984.
- Erikson, Erik H.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a. M. 1998.
- Esselborn-Krumbiegel, Helga: Hermann Hesse. Interpretation. München 1989.
- Ewers, Hans-Heino: Jugendkultur im Adoleszenzroman. Weinheim/München 1994.
- Field, Georg Wallis: Hermann Hesse. Kommentar zu sämtlichen Werken. Stuttgart 1977.
- Fischer, Ernst: Von Grillparzer zu Kafka. Von Canetti zu Fried. Essays zur österreichischen Literatur. Frankfurt a. M. 1991.
- Fohrmann, Jürgen/Schneider, Helmut J.: Einleitung. In: 1848 und das Versprechen der Moderne. Hg. v. Jürgen Fohrmann und Helmut J. Schneider. Würzburg 2003.
- Frank, Horst Joachim: Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945. München 1973.
- Frecot, Janos/Geist, Johann Friedrich/ Kerbs, Diethart: Fidus 1868-1948. Zur ästhetischen Praxis bürgerlicher Fluchtbewegungen. München 1972.
- Freud, Anna: Das Ich und die Abwehrmechanismen. London 1946.
- Gansel, Carsten: Adoleszenz und Adoleszenzroman als Gegenstand literaturwissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für Germanistik. N. F. 14.

2004.

- Gansel, Carsten: Von Angst, Unsicherheit und anthropologischen Konstanten – Modernisierung und Adoleszenzdarstellung bei Hermann Hesse. In: Hermann Hesse und die literarische Moderne. Kulturwissenschaftliche Facetten einer literarischen Konstante im 20. Jahrhundert. Aufsätze und Materialien. Hg. v. Andreas Solbach. Frankfurt a. M. 2004.
- Gargani, Aldo G.: „Die Verwirrungen des Zöglings Törleß“ von Robert Musil. In: Wien 1870-1930. Traum und Wirklichkeit. Hg. v. Robert Waissenberger. Salzburg, Wien. 1984.
- Gersdorff, Ursula von: Zum Bild des Kadettenhauses in der deutschen Literatur. In: Wehrwissenschaftliche Rundschau. 15. 1965.
- Giese, Gerhard: Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800. Göttingen 1961.
- Gnüg, Hiltrud: Kult der Kälte. Der klassische Dandy im Spiegel der Weltliteratur. Stuttgart 1988.
- Grossmann, Bernhard: Robert Musil. Die Verwirrungen des Zöglings Törless. München 1988.
- Grotzer, Peter: Die zweite Geburt. Zürich 1991.
- Gumbrecht, Hans Ulrich: Modern, Modernität, Moderne. In: Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Hg. von Otto Brunner, Werner Conze u. Reinhart Koselleck. Bd. 4. Stuttgart 1978.
- Gunia, Jürgen: Die Pubertät des Ästhetischen. Zum Wahrnehmungsmodus des fragmentierten Blicks in Die Verwirrungen des Zöglings Törleß und anderen Texten Robert Musils. In: Mutual Exchanges. Hg. v. Dirk Jürgens. Frankfurt a. M./Berlin u. a. 1999.
- Günther, Karl-Heinz: Quellen zur Geschichte der Erziehung. Berlin 1959.
- Gurlitt, Ludwig: Der Deutsche und seine Schule. Erinnerungen, Beobachtungen und Wünsche eines Lehrers. Berlin 1905.
- Gutjahr, Ortrud: Jugend als Epochenthema um 1900. In: Adoleszenz. Hg. v. Johannes Cremerius. Würzburg 1997.
- Hegeler, Wilhelm: Das literarische Echo. Jg.8. Heft 4 vom 15.11.1905. In: Hermann Hesse im Spiegel der zeitgenössischen Kritik. Hg. v. Adrian Hsia. Bern, München 1975.

- Helsper, Werner: Das imaginäre Selbst der Adoleszenz: Der Jugendliche zwischen Subjektentfaltung und dem Ende des Selbst. In: Jugend zwischen Moderne und Postmoderne. Hg. v. Werner Helsper. Opladen 1991.
- Herrmann, Ulrich: Die Jugendkulturbewegung. Der Kampf um die höhere Schule. In: »Mit uns zieht die neue Zeit« Der Mythos Jugend. Hg. v. Thomas Koebner u. a. Frankfurt a. M. 1985.
- Herrmann, Ulrich: Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. IV. 1970-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. Hg. v. Christa Berg. München 1991.
- Herwig, Dagmar: Der Mensch in der Entfremdung. Studien zur Entfremdungsproblematik anhand des Werkes von Robert Musil. München 1972.
- Heuss, Theodor: Die Hilfe. Jg. 1. 1905. Nr. 50. In: Hermann Hesse im Spiegel der zeitgenössischen Kritik. Hg. v. Adrian Hsia. Bern, München 1975.
- Homer: Odyssee. Übersetzung, Nachwort und Register von Roland Hampe. Stuttgart. 1979.
- Hornstein, Walter: Vom Anfang und Ende der Jugend. Jugendforschung und historische Jugendforschung. In: Jugend in der Vormoderne. Annäherungen an ein bildungshistorisches Thema. Hg. v. Klaus-Peter Horn, u. a. Köln/Weimar/Wien 1998.
- Hurrelmann, Klaus: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim 1999.
- Issler, Maria: Robert Musil „Die Verwirrungen des Zöglings Törless.“ Versuch einer Interpretation. Zürich 1972.
- Jakobson, Edith: Das Selbst und die Welt der Objekte. Frankfurt a. M. 1973.
- Jeismann, Klaus-Ernst: Zur Bedeutung der Bildung im 19. Jahrhundert. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd.3. Hg. v. K.-E. Jeismann u. a. München 1987.
- Jens, Walter: Das Bild des Jugendlichen in der modernen Literatur. In: Die Jugend in den geistigen Auseinandersetzungen unserer Zeit. Veröffentlichung der Joachim Jungius-Gesellschaft der Wissenschaften Hamburg. Göttingen 1962.
- Jens, Walter: Sadistische Spiele auf dem Dachboden. In: Die Jugend in den geistigen

Auseinandersetzungen unserer Zeit. Veröffentlichung der Joachim Jungius-Gesellschaft der Wissenschaften Hamburg. Göttingen 1962.

Joch, Markus: Ungehörige Lehrer. Heinrich Mann und Gymnasialprofessor Raat. Heinrich Mann-Jahrbuch. 23/2005. Lübeck 2006.

Johann, Klaus: Grenze und Halt. Der Einzelne im »Haus der Regeln«. Zur deutschsprachigen Internatsliteratur. Heidelberg 2003.

Katrin Marquardt: Zur sozialen Logik literarischer Produktion. Die Bildungskritik im Frühwerk von Thomas Mann, Heinrich Mann und Hermann Hesse als Kampf um symbolische Macht. Würzburg 1997.

Kerschensteiner, Georg: Arbeitsschule. In: Albert Reble: Geschichte der Pädagogik. Dokumentationsband. Stuttgart 1971.

Kesser, Armin: Begegnung mit Robert Musil. In: Robert Musil. Leben, Werk, Wirkung. Hg. v. Karl Dinklage. Reinbek bei Hamburg. 1960.

Key, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes. 34.-36. Aufl. Berlin 1926.

Kim, Byong-Ock: Rilkes Militärschülerlebnis und das Problem des verlorenen Sohnes. Bonn 1973.

Kimmich, Dorothee/Wilke, Tobias: Einführung in die Literatur der Jahrhundertwende. Darmstadt 2006.

King, Vera: Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Opladen 2002.

Klein, Albert: Heinrich Mann. Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen. Paderborn/München/Wien/Zürich 1993.

Kolk, Rainer: Zucht und Hoffnung. Pädagogische Akzente bei George und Rilke. In: Jugendstil und Kulturkritik. Zur Literatur und Kunst um 1900. Hg. v. Andreas Beyer, Dieter Burdorf. Heidelberg 1999.

Kolk, Rainer: Literatur, Wissenschaft, Erziehung. Austauschbeziehungen in Hermann Hesses Unterm Rad und Robert Walsers Jakob von Gunten. In: Nach der Sozialgeschichte. Hg. v. Martin Huber und Gerhard Lauer. Tübingen 2000.

Kolk, Rainer: „Ja, begeisternd ist der Anblick aufstrebender Jünglinge.“ Das Versprechen der Jugend zwischen Vormärz und Moderne. In: 1848 und das Versprechen der Moderne. Hg. v. Jürgen Fohrmann u. Helmut J. Schneider. Würzburg 2003.



- Kolk, Rainer: Kairos und Kabuff. Kommentare zur »Jugend«-Konzeption in Heinrich Manns Professor Unrat. In: Jenseits von Utopie und Entlarvung. Kulturwissenschaftliche Untersuchungen zum Erziehungsdiskurs der Moderne. Hg. v. Eva Geulen/Nicolas Pethes. Freiburg i. Br./Berlin/Wien 2007.
- Koopmann, Helmut: Thomas Mann – Heinrich Mann. Die ungleichen Brüder. München 2005.
- Kopp, Detlev: (Deutsche) Philologie und Erziehungssystem. In: Wissenschaftsgeschichte der Germanistik im 19. Jahrhundert. Hg. v. Jürgen Fohrmann/Wilhelm Voßkamp. Stuttgart/Weimar 1994.
- Krabbe, Wolfgang R.: Gesellschaftsveränderung durch Lebensreform. Strukturmerkmale einer sozialreformerischen Bewegung im Deutschland der Industrialisierungsperiode. Göttingen 1974.
- Krambeck, Jürgen: Eingefrorene Adoleszenz und Besessenheit in einem indischen Heilsschrein. In: Ethnopschoanalyse Bd. 5: Jugend und Kulturwandel. Hg. v. Roland Apsel. Frankfurt a. M. 1998.
- Kratzsch, Gerhard: Kunstwart und Dürerbund. Göttingen 1969.
- Kroemer, Roland: Ein endloser Knoten? Robert Musils Verwirrungen des Zöglings Törleß im Spiegel soziologischer, psychoanalytischer und philosophischer Diskurse. München. 2004.
- Krönke, Friedrich: Jungen in schlechter Gesellschaft. Zum Bild des Jugendlichen in deutscher Literatur 1900-1933. Bonn 1981.
- Kuhlemann, Frank-Michael: Schulen, Hochschulen, Lehrer. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. IV. 1970-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. Hg. v. Christa Berg. München 1991.
- Lagarde, Paul de: Deutsche Schriften. Gesamtausgabe letzter Hand. Göttingen 1903.
- Langbehn, Julius: Rembrandt als Erzieher. Leipzig 1909.
- Lehnert, Herbert: Die Künstler-Bürger-Brüder. Doppelorientierung in den frühen Werken Heinrich und Thomas Manns. In: Thomas Mann und die Tradition. Hg. v. Peter Pütz. Frankfurt a. M. 1971.
- Lichtwark, Alfred: Der Deutsche der Zukunft. In: Wilhelm Flitner/Gerhard Kudritzki: Die deutsche Reformpädagogik. 1. Bd. 1961.
- Loock, Friedrich: Adoleszenzkrise und Identitätsbildung. Zur Krise der Dichtung in Rainer Maria Rilkes Werk. Frankfurt a. M./Bern/New York 1986.

Luserke, Matthias: Schule erzählt. Göttingen 1999.

Luserke-Jaqui, Matthias: Literatur- und kulturgeschichtliche Aspekte einer Abwehr der Moderne am Beispiel von Heinrich Manns Roman *Professor Unrat*. In: *Heinrich Mann-Jahrbuch* 23. Hg. v. Helmut Koopmann u. a. Lübeck 2006.

Martin, Ariane: Erotische Politik. Heinrich Manns erzählerisches Frühwerk. Würzburg 1993.

Martin, Ariane: Rührendes Mädchen versus »staubige Pedantin« oder Ein Cyborg wird umgebaut. Schillers *Jungfrau von Orleans* in Heinrich Manns *Professor Unrat* *Heinrich Mann –Jahrbuch*. 23/2005. Lübeck 2006.

Mathias, Klaus: Heinrich Mann 1971. In: *Heinrich Mann 1871/1971*. Bestandsaufnahme und Untersuchung. Ergebnisse der Heinrich Mann-Tagung in Lübeck. München 1973.

Mayer, Arno J.: Adelmacht und Bürgertum. Die Krise der europäischen Gesellschaft. 1848-1914. Aus dem Engl. übers. von Karl Heinz Siber. München 1984.

Meuthen, Erich: Törleß im Labyrinth. In: *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte*. Jg. 59. Stuttgart 1985.

Meyer, Richard M.: Schiller der Heros der Deutschen. In: *Schiller – Zeitgenosse aller Epochen. Dokumente zur Wirkungsgeschichte Schillers in Deutschland*. Teil II: 1860-1866. Hg. v. Norbert Oellers. München 1976.

Meyers enzyklopädisches Lexikon. Bd. 16. Mannheim 1971.

Mileck, Joseph: Hermann Hesse. Dichter, Sucher, Bekenner. München 1979.

Minder, Robert: Kadettenhaus, Gruppendynamik und Stilwandel von Wildenbruch bis Rilke und Musil. In: *Robert Minder: Kultur und Literatur in Deutschland und Frankreich. Fünf Essays*. Frankfurt a. M. 1962.

Minder, Robert: Hölderlin unter den Deutschen. In: *Robert Minder: Hölderlin unter den Deutschen und andere Aufsätze zur deutschen Literatur*. Frankfurt a. M. 1968.

Mitterauer, Michael: Sozialgeschichte der Jugend. Frankfurt a. M. 1998.

Mix, York-Gothart: Die Schule der Nation. Bildungskritik in der Literatur der frühen Moderne. Stuttgart 1995.

Mix, York-Gothart: Die Brüder des jungen Werther. Entfremdung als

Existenzerfahrung in der frühen Moderne. ‚Niels Lyhne‘, ‚Tonio Kröger‘, ‚Die Verwirrungen des Zöglings Törleß‘. In: Jahrbuch des Freien Deutschen Hochstifts. Göttingen 2000.

Müller-Michaels, Harro: Kanon der Irritationen. Varianten literarischer Identitätsbildung. In: Deutschunterricht. 47. Jg. Heft 1. Berlin 1994.

Neumann Helga/Neumann Manfred: Vom Pauker zum Pädagogen. Ein literarischer Streifzug durch die Schule im ‚Jahrhundert des Kindes‘. Stuttgart 2011.

Nietzsche, Friedrich: Unzeitgemäße Betrachtungen. In: Ders. Werke. Kritische Gesamtausgabe. Hg. v. Giorgio Colli und Mazzino Montinari. III. Abt., Bd.I. Berlin/New York 1972.

Nietzsche, Friedrich: Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten. In: Ders. Werke. Kritische Gesamtausgabe. Hg. v. Giorgio Colli und Mazzino Montinari. III. Abt., Bd.II. Berlin, New York 1973.

Nipperdey, Thomas: Deutsche Geschichte 1866-1918. Arbeitswelt und Bürgergeist. München 1990.

Nübel, Birgit: „Empfindsame Erkenntnisse“ in Robert Musils: „Die Verwirrungen des Zöglings Törleß“. In: Der Deutschunterricht. Jg. XLVIII Heft 1. Stuttgart 1996.

Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim, München. 1989.

Oelkers, Jürgen: Erziehung als Paradoxie der Moderne. Aufsätze zur Kulturpädagogik. Weinheim 1991.

Paulsen, Friedrich: Bildung. In: Ders. Gesammelte Pädagogische Abhandlungen. Hg. v. Eduard Spranger. Stuttgart/Berlin 1912.

Peukert, Detlev J. K.: Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorgen von 1878 bis 1932. Köln 1986.

Peukert, Detlev J. K.: »Mit uns zieht die neue Zeit ...« Jugend zwischen Disziplinierung und Revolte. In: Jahrhundertwende. Der Aufbruch in die Moderne 1880-1930. Bd. I. Hg. v. August Nitschke u. a. Reinbek bei Hamburg 1990.

Pestalozzi, Karl: Metaphysische Klaustrophobie. Maeterlinck als Schlüssel zu Musils „Törleß“. In: Krisis der Metaphysik. Festschrift für Wolfgang Müller-Lauter. Hg. v. Günther Abel und Förg Salasquarda. Berlin 1989.

- Pfau, Dieter/ Schöner, Jörg: Probleme und Perspektiven einer theoretisch-systematischen Grundlegung für eine >Sozialgeschichte der Literatur<. In: Zur theoretischen Grundlegung einer Sozialgeschichte der Literatur. Ein struktural-funktionaler Entwurf. Hg. v. Renate von Heydebrand, Dieter Pfau u. Jörg Schöner. Tübingen 1988.
- Piaget, Jean/ Inhelder, Bärbel: Die Psychologie des Kindes. Stuttgart 1980.
- Pott, Hans-Georg: Robert Musil. München 1984.
- Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Hg. v. Klaus Weimar. Berlin 1997.
- Reble, Albert: Geschichte der Pädagogik. Dokumentationsband. Stuttgart 1971.
- Reich-Ranicki, Marcel: Mein Leben. München 1999.
- Reis, Gilbert: Musils Frage nach der Wirklichkeit. Königstein/Taunus 1983. (= Diskurs. Forschungen zur deutschen Literatur, Bd. 3)
- Remarque, Erich Maria: Im Westen nichts Neues. Köln 1998.
- Ries, Heidi: Vor der Sezession. Untersuchungen zur Schule- und Kadettengeschichte um die Jahrhundertwende. München 1970.
- Röhrs, Hermann: Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa. Hannover, Berlin, Darmstadt, Dortmund 1980.
- Rosewitz, Bernd/ Hurrelmann, Klaus/Wolf, Helmut K.: Die biographische Bedeutung der Schullaufbahn im Jugendalter. In: Neue Widersprüche. Jugendliche in den 80er Jahren. Hg. v. Dieter Baacke/Wilhelm Heitmeyer. Weinheim und München 1985.
- Roth, Lutz: Die Erfindung des Jugendlichen. München 1983.
- Sandberg, Beatrice: Der Roman zwischen 1910 und 1930. In: Handbuch des deutschen Romans. Hg. v. Helmut Koopmann. Düsseldorf 1983.
- Scheibe, Wolfgang: Die reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Weinheim/Basel 1980.
- Schink, Helmut: Jugend als Krankheit? Linz 1980.
- Schlör, Irene: Pubertät und Poesie. Das Problem der Erziehung in den literarischen Beispielen von Wedekind, Musil und Siegfried Lenz. Konstanz 1992.
- Schoeller, Wilfried F.: Heinrich Mann. Bilder und Dokumente. München 1991.

- Schröter, Klaus: Heinrich Mann. Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Reinbek bei Hamburg 1967.
- Schröter, Klaus: Zu Heinrich Manns ›Professor Unrat‹. In: Der deutsche Roman im 20. Jahrhundert Bd. I. Analysen und Materialien zur Theorie und Soziologie des Romans. Hg. v. Manfred Braueck. Bamberg 1984.
- Schuster, Peter/Springer-Kremser, Marianne: Bausteine der Psychoanalyse. Eine Einführung in die Tiefenpsychologie. Wien 1997.
- Schwarz, Egon: Hermann Hesse. In: Literarische Profile. Deutsche Dichter von Grimmelshausen bis Brecht. Hg. v. Walter Hinderer. Königstein/Ts 1982.
- Selbmann, Rolf: Der deutsche Bildungsroman. Stuttgart 1984.
- Sieg, Ulrich: Deutschlands Prophet. Paul de Lagarde und die Ursprünge des modernen Antisemitismus. München 2007.
- Simmel, Georg: Philosophie des Geldes. Hg. v. Alexander Ulfig. Köln 2001.
- Simmel, Georg: Die Großstädte und das Geistesleben. In: Ders.: Gesamtausgabe. Hg. v. Otthein Rammstedt. Bd. 7. Aufsätze und Abhandlungen 1901-1908. Frankfurt a. M. 1995.
- Söder, Thoman: Robert Musil und die Begegnung mit dem Denken Kants in ‚Die Verwirrungen des Zöglings Törless‘. In: Musil-Forum 19/20. Berlin/New York 1993/1994.
- Sokel, Walter H.: Demaskierung und Untergang wilhelminischer Repräsentanz. Zum Parallelismus der Inhaltsstruktur von Professor Unrat und Tod in Venedig. In: Herkunft und Erinnerung. Essays für Oskar Seidlin. Hg. v. Gerald Gillespie und Edgar Lohner. Tübingen 1976.
- Spörl, Uwe: Gottlose Mystik in der deutschen Literatur um die Jahrhundertwende. Paderborn/München/Wien/Zürich 1997.
- Stern, Fritz: Kulturpessimismus als politische Gefahr. Eine Analyse nationaler Ideologie in Deutschland. München 1986.
- Stolte, Heinz: Hermann Hesse. Weltanschauung und Lebensliebe. Hamburg 1971.
- Stübiger, Heinz: Der Einfluß des Militärs auf Schule und Lehrerschaft. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. IV 1970-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. Hg. v. Christa Berg. München 1991.

- Tiefenbacher, Herbert: Textstrukturen des Entwicklungs- und Bildungsromans. Königstein/Taunus 1981.
- Titzmann, Michael: >Grenzziehung< vs. >Grenztilgung<. Zu einer fundamentalen Differenz der Literatursysteme >Realismus< und >Frühe Moderne<. In: Weltentwürfe in Literatur und Medien. Phantastische Wirklichkeiten – realistische Imaginationen. Festschrift für Marianne Wünsch. Hg. v. Hans Krah, Claus-Michael Ort. Kiel 2002.
- Trapp, Frithjof: »Kunst« als Gesellschaftsanalyse und Gesellschaftskritik bei Heinrich Mann. Berlin/New York 1975.
- Turner, Viktor: Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels. Frankfurt/ New York 2009.
- Ulbricht, Justus H.: Jugendkult, Reformpädagogik und Jugendbewegung zu Beginn des Jahrhunderts des Kindes. In: Der Deutschunterricht 52. Seelze 2000.
- Unruh, Fritz von: Rede an die Deutschen. In: Fritz von Unruh: Mächtig seid ihr nicht in Waffen. Reden. Mit einem Begleitwort von Albert Einstein. Nürnberg 1957.
- Vischer, Friedrich Theodor: Kritische Gaenge. Bd. I. Hg. v. Robert Vischer. München 1914.
- Völpel, Christiane: Hermann Hesse und die deutsche Jugendbewegung. Bonn 1977.
- Vondung, Klaus: Zur Lage der Gebildeten in der wilhelminischen Zeit. In: Das wilhelminische Bildungsbürgertum. Hg. v. Klaus Vondung. Göttingen 1976.
- Voßkamp, Wilhelm: Bildung als Synthese. In: Wissenschaftsgeschichte der Germanistik im 19. Jahrhundert. Hg. v. Jürgen Fohrmann/Wilhelm Voßkamp. Stuttgart/Weimar 1994.
- Voßkamp, Wilhelm: Die Gegenstände der Literaturwissenschaft und ihre Einbindung in die Kulturwissenschaften. In: Jahrbuch der Deutschen Schillergesellschaft. 42. Göttingen 1998.
- Voßkamp, Wilhelm: Literaturwissenschaft und Kulturwissenschaften. Versuch einer Bestandsaufnahme. In: Zur Geschichte und Problematik der Nationalphilologien in Europa. Tübingen 1999.
- Walser, Robert: Fritz Kochers Aufsätze. In: Ders. Das Gesamtwerk. Hg. v. Jochen Greven. Bd. I. Genf, Hamburg 1972.
- Walter, Rudolf: Friedrich Nietzsche – Jugendstil – Heinrich Mann. Zur geistigen Situation der Jahrhundertwende. München 1976.

- Wehler, Hans-Ulrich: Das deutsche Kaiserreich 1871-1918. Göttingen 1994.
- Wehler, Hans-Ulrich: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bd.3. Von der »Deutschen Doppelrevolution« bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges 1849-1914. München 1995.
- Wehler, Hans-Ulrich: Deutsches Bildungsbürgertum in vergleichender Perspektive – Elemente eines »Sonderwegs«? In: Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil IV. Politischer Einfluss und gesellschaftliche Formation. Hg. v. Jürgen Kocka. Stuttgart 1989.
- Wende, Waltraud »Wara«: »Die Schule ist die einzige moderne Kulturfrage, die ich ernst nehme« – Zur Relation zwischen literarischen Texten und sozio-kulturellen Erfahrungsräumen am Beispiel von Hermann Hesses Schulgeschichte *Unterm Rad*. In: Hermann Hesse und die literarische Moderne. Hg. v. Andreas Solbach. Frankfurt a. M. 2004.
- Westphalen, Klaus: Professor Unrat und seine Kollegen. Literarische Porträts des Philologen. Hg.u. eingeleitet v. Klaus Westphalen. Bamberg 1986.
- Wiese, Leopold von: Kindheit. Erinnerungen aus meinen Kadettenjahren. Hannover 1924.
- Willemsen, Roger: Robert Musil. Vom intellektuellen Eros. München/Zürich 1985.
- Wohmann, Gabriele: Über Hermann Hesse: *Unterm Rad*. Mord durch allmähliche Vergiftung. In: Romane von gestern – heute gelesen. 1900-1918. Hg. v. Marcel Reich Ranicki. Frankfurt a. M. 1996.
- Wyenken, Gustav: Wickersdorf. In: Albert Reble: Geschichte der Pädagogik. Dokumentationsband. Stuttgart 1992.
- Zeller, Bernhard: Hermann Hesse in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Reinbek bei Hamburg 1963.
- Zeller, Bernhard: Hermann Hesse. Reinbek bei Hamburg 1985. S. 166.
- Zeller, Rosmarie: Grenztilgung und Identitätskrise. Zu Musils *Törleß* und *Drei Frauen*. In: Musil-Forum. Studien zur Literatur der klassischen Moderne. Im Auftrag der Internationalen Robert Musil-Gesellschaft. Hg. v. Matthias Luserke-Jaqui u. Rosmarie Zeller. Bd. 27. Berlin/New York 2001/2002.
- Zinn, Ernst: Anmerkungen des Herausgebers. In: Rainer Maria Rilke. Sämtliche Werke. Bd. 4. Hg. v. Rilke-Archiv. Frankfurt a. M. 1961.

Zinnecker, Jürgen: Der interkulturell-modernisierungstheoretische Ansatz. Zur Modernisierung von Jugend in Europa. Adoleszente Bildungsgeschichte im Gesellschaftsvergleich. In: Hermeneutische Jugendforschung. Theoretische Konzepte und methodologische Ansätze. Hg. v. Arno Combo, Werner Helsper. Opladen 1991.

Žmegač, Viktor: Zum literarischen Begriff der Jahrhundertwende. In: Deutsche Literatur der Jahrhundertwende. Hg. v. Viktor Žmegač. Königstein/Ts. 1981.